



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

ESCOLA DE CIÊNCIAS SOCIAIS

DEPARTAMENTO DE PEDAGOGIA E EDUCAÇÃO

**IGREJA METODISTA: UM LABORATÓRIO DE ENSINO E
FORMAÇÃO LIBERTADORA**

DAS ORIGENS INGLÊSAS À EXPERIÊNCIA ANGOLANA E

AOS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

GASPAR JOÃO DOMINGOS

ORIENTADOR: PROF. DOUTOR LUÍS SEBASTIÃO

Mestrado em Ciências da Educação

Área de especialização: Administração, Regulação e Políticas Educativas

Dissertação

Évora, 2019



UNIVERSIDADE DE ÉVORA

**IGREJA METODISTA: UM LABORATÓRIO DE ENSINO E
FORMAÇÃO LIBERTADORA**

**DAS ORIGENS INGLÊSAS À EXPERIÊNCIA ANGOLANA E AOS DESAFIOS
CONTEMPORÂNEOS**



GASPAR JOÃO DOMINGOS

ORIENTADOR: PROF. DOUTOR LUÍS SEBASTIÃO

Dissertação

Évora, 2019

DEDICATÓRIA

Especial e merecido tributo aos Mapuelas, Katingues, Kanganga, Macolopi, Mabueko, iniciadores da grande façanha, a de gerarem, nas margens do belo e serpenteado kuanza, terras do Icolo e Bengo, um estandarte luzente, atalaia e servo do Senhor.

Aos dedicados pais, que reconhecem não serem especiais, mas que foram feitos especiais pela ousadia de, “*do nada*”, brotarem um rebento que os leva a suportar o ónus da admiração e da cautela, resultando que, num bairro humilde, mas honrado, sejam vistos como os felizardos entre os iguais.

À virtuosa achada e amada, que deixou-se fecundar no cumprimento da ordenança divina, prolixa de carinhos lânguidos, gestora de almas e bens, que por algumas horas não sei ao certo se me perco ou se me encontro.

Aos brotos que, despertados pelo maestro no soar da estrofe dos hinos,

*“Deus sempre insiste em me chamar, Eu ainda estou a demorar,
O aviso devo Eu atender, E para o Salvador correr.” (Cantor Cristão N°230)*

E da alerta sinfónica,

*“Os guerreiros se preparam para a grande luta!
É Jesus o Capitão que avante os levará,
A milícia dos remidos, guarda impoluta,
Certa que a vitória alcançará.” (Harpa Cristã N° 212)*

Olhavam para os céus ou nas assombrosas estradas da vida, as simbólicas setas —
»« — que traduziam as ausências prolongadas e o regresso eufórico, quanto estafado do ídolo, carregado de experiências e novidades, que quase sempre resultaria em novas lições que os potencializariam frente à sociedade e na busca de um lugar ao sol.

À lua cheia, “Diege” a “Hetty” do Vôvi, minha eterna Bilú, o “Kiga” e o “Zealex”,
enfim...!

Oh! Geração eleita, quando palavras me faltam, aceitem tão-somente meu modesto
“muito obrigado” por se tornarem a fonte de minha inspiração e reduto do meu ser.

AGRADECIMENTOS

Os meus agradecimentos vão para:

A força trinitária — Pai, Filho e Espírito Santo.

À minha família.

Ao Prof. Dr. Luís Sebastião, pelo compartilhar da caminhada na busca do conhecimento científico útil para o vincar do lugar histórico da martirizada Igreja na história de Angola, pela atenção, encorajamento e incentivo. Ele que ofereceu o seu saber, a sua amizade, as conversas amenas de partilhar o projeto de sociedade e clarear essa parte da história da minha vida com momentos de diálogo em torno do tema proposto para a dissertação.

Aos que pela sua amizade e carinho incentivaram-me para prosseguir com os meus estudos. À UMA, que possibilitou a bolsa de estudos.

Ao Prof. Doutor Diogo, que desde os primeiros momentos do meu projeto de mestrado encorajou-me e ofereceu Évora como espaço da consolidação do conhecimento.

Ao Prof. Dr. Helmut Randers, pela esquematização e reorganização da dissertação.

Aos meus assistentes e secretárias que serviram de suporte para que a minha família não se sentisse só durante os meus estudos.

Ao casal amigo, Ismael e Luzia Martins (Lily), que em momentos ímpares souberam dar o ombro amigo em sua residência nos EUA.

Ao Bispo Emílio e Marilina de Carvalho, que responderam com prontidão às minhas solicitações para me apoiar na busca de dados que serviram para a minha pesquisa.

Ao povo angolano, que serviu de inspiração na luta pela superação da dor.

RESUMO

Pretendemos destacar traços do impacto do Ensino Metodista, iniciado em Inglaterra, e na América, sobre a África colonizada, — na colonizada Angola portuguesa em particular, um pedaço resultante de igual forma da partilha do continente em 1881 e, consequentemente, vítima da corrida protagonizada para o eldorado mercado lucrativo, com a exploração das matérias-primas, o comércio dos escravos, a exploração da mão de obra negra, trabalhos forçados nas minas e nas grandes plantações de sisal, borracha, cana-de-açúcar e algodão.

A situação da crise colonial, produto das independências de vários países africanos, não permitiu o silêncio da parte dos angolanos metodistas relativamente à situação de exploração que viviam. Das muitas guerras desde a ocupação territorial, uma guerra sangrenta de libertação teve lugar desde 1961 até 1974, quando a revolução dos cravos, em Portugal, triunfou. A independência teve lugar em 1975.

A educação, do ensino primário até o ensino superior, motor do desenvolvimento e regulador da convivência pacífica entre os iguais, foi vilmente escamoteada no despertar da consciência dos nativos e abusivamente usada para subalternizar e discriminar quem mais necessitava dela como ferramenta para decifrar o mundo ao redor.

A valorização da ação missionária no combate à subalternização e o resgate da dignidade dos povos marginalizados pelo sistema colonial, efectuada de forma gratuita desde o ensino primário até o ensino superior, atribuída, algumas vezes, em regime de bolsas de estudos internos ou externos, bem como a Reforma do Estado no capítulo do ensino, logo após a independência, têm representado uma mudança e trazido consigo uma redefinição positiva do seu papel em relação ao ensino superior.

Com a moderna consciência de ser a educação um bem público com pendor privado, visando quebrar as desigualdades, a Igreja Metodista continua a embrenhar-se nessa tarefa para evidenciar cada vez mais o compromisso entre a ciência e a religião.

Palavras-chave: Angola; Igreja Metodista; Laboratório; Formação; Ensino; Libertação.

ABSTRACT

METHODIST CHURCH: A LABORATORY OF TEACHING AND TRAINING THAT LIBERATES FROM THE ENGLISH ORIGINS TO THE ANGOLAN EXPERIENCE AND CONTEMPORARY CHALLENGES

We intend to highlight traces from the impact of Methodist Teaching, begun in England, and in America on colonized Africa, - in colonized Angola Portuguese in particular, a piece resulting in the same way of sharing the continent in 1881 and consequently, a victim of the run for the lucrative market El Dorado, With the exploitation of raw materials, the slave trade, the exploitation of black labor, forced labor in the mines and in the large plantations of sisal, rubber, sugar cane and cotton.

The situation of the colonial crisis, product of the independence of several African countries, did not allow the silence of the Methodist Angolans in relation to the situation of exploitation that they lived. Of the many wars since territorial occupation, a bloody war of liberation took place from 1961 to 1974, when the Portuguese carnation revolution triumphed. Independence took place in 1975.

Education, from primary to higher levels, motor development and regulatory peaceful coexistence among equals was vilely concealed in awakening the consciousness of the natives and abusively used to discriminate and subordinate who most needed it as a tool to decipher the world around.

The valuation of missionary activity in combating subordination and recovering dignity, of the people marginalized by the colonial system, made free of charge from primary until higher education, sometimes attributed by internal or external scholarships, as well as the State reform in the chapter on education after independence, have been a change and brought with them a positive redefinition of their role concerning higher education.

With modern consciousness of education being a public good with private inclination, the Methodist Church continues involving itself in this task in order to highlight the commitment between science and religion.

Keywords: Angola; Methodist Church; Laboratory; Training; Education; Liberation.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

BGD – Bispo Gaspar Domingos

BI – Bilhete de Identidade

CALA – Conferência Anual do Leste de Angola

CAOA – Conferência Anual do Oeste de Angola

CEJA – Centro Evangélico da Juventude Angolana

CIMADE – Organismo de Acolhimento de Refugiados do Leste Europeu em Paris

COGEIME – Instituto Metodista de Serviços Educacionais

ELA – Exército de Libertação de Angola

EUA - Estados Unidos da América

FNLA – Frente Nacional da Libertação de Angola

FRELIMO – Frente de Libertação de Moçambique

IGMG – Junta Geral dos Ministérios Globais

IMU – Igreja Metodista Unida

IMUA – Igreja Metodista Unida de Angola

IMUA – Igreja Metodista Unida em Angola

LdD – Livro da Disciplina

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MED – Ministério de Educação

MPLA – Movimento Popular de Libertação de Angola

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

PAIGC – Partido Africano para a Independência Guiné-Bissau e Cabo Verde

PAM – Programa Alimentar Mundial

PIDE – Política Internacional de Defesa do Estado

POSOCA – Programa Social Com Criança

PRODESSA – Programa de Desenvolvimento Social

TPA – Televisão Pública d Angola

UMA – Universidade Metodista de Angola

UMESP – Universidade Metodista de São Paulo

UNESCO – Organização das Nações Unidas para Ciência Educação e Cultura

UNITA – União Nacional para Independência Total de Angola

UPA – União dos Povos de Angola

USA – United State of America

WCARC – West Central Africa Regional Conference

Índice

DEDICATÓRIA.....	III
AGRADECIMENTOS	V
RESUMO	VI
ABSTRACT	VII
LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS.....	IX
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I.....	7
Os fundamentos: Inglaterra, o Berço do Metodismo no Séc. XVIII	7
1. John Wesley - Memórias - Herança Familiar Wesleyana.....	8
1.1 John Wesley - “Clube Santo” Fomento Universitário	9
2. A mundividência Sócio-Antropológica de John Wesley.....	13
2.1 Convicções Humanísticas e a luta pela Abolição da Escravatura.....	17
2.2 John Wesley o Movimento Metodista e a evolução Doutrinária	22
3. O paradigma Educacional da época de João Wesley.....	32
4. A contribuição Metodista, diante do Paradigma Educacional Inglês	38
4.1 Protótipo do Modelo Educativo Metodista.....	41
4.2 A importância das “classes” no crescimento do Metodismo	50
4.3 Os Metodistas e a Educação Humana.....	53
4.4 A Filosofia Metodista da Educação	55
CAPÍTULO II.....	61
Primeira Expansão: A Réplica Metodista de Educação na Diáspora e o efeito Libertador	61
1. A Igreja nascente — Despertamento, Revolução e Independência	61
1.1 O paradigma educacional do metodismo na Nova Inglaterra (América).....	66

1.1.1	Reação Educacional Metodista; Força das “Classes” na América.....	71
1.2	Educação, o caminho da libertação	75
2.	Teoria de Willie Lynchou a Contra-Educação e seu Caráter Des-humanizante	79
CAPÍTULO III.....		85
Segunda Expansão: Paradigma Educacional e Libertador do Metodismo Estadunidense em África, Angola em particular		85
1.	Evangelização e expansão territorial na Era dos Descobrimentos.....	85
2.	O Paradigma Educacional Português na Colónia de Angola	99
3.	O Paradigma Educacional Missionário Americano na Colónia de Angola	102
3.1	A Bíblia, seu Ensino e Impacto nas Comunidades de Tradição Oral	116
4.	Reação aos Paradigmas Educacionais Transversais	123
5.	O Projeto Estratégico de Formação da Liderança Nativa	127
CAPÍTULO IV.....		138
Transformação Local: Revolução Silenciosa da Educação Metodista nas Culturas dos Povos Hospedeiros		138
1.	O Ensino Protestante em Angola e Efeitos Perturbadores na Metrópole.....	138
1.1.	O Ensino nas “Classes” Metodistas	140
1.2	O ensino primário nas Escolas Metodista	143
1.3	O ensino secundário nas Escolas Metodistas	163
1.4	Cursos de superação e formação no exterior de Angola	166
1.5	Bolsas de Estudos.....	168
1.6	Educação feminina.....	171
2.	O Metodismo, Palco da Grande Revolução e da Independência	178
2.1	Igreja, Célula Embrionária do Movimento Clandestino Revolucionário	181
2.2	Exílio - Retorno impossível.....	187
2.3	Perseguições, prisões e mortes no interior de Angola.....	192

2.4	Os Movimentos de Pressão Contra o Colonialismo Português	194
3.	Ambiguidades no Paradigma Educacional Missionário	198
CAPÍTULO V.....		210
CONSOLIDAÇÃO E NOVOS HORIZONTES: A RESPONSABILIDADE METODISTA EM UM ESTADO NOVO.....		210
1.	Legado da Herança Educacional, diante dos Desafios da Nação Nova	210
2.	Mudança de paradigma — reforma educacional em Tempos de Guerra	217
3.	Resposta Metodista aos Desafios Pós-conflitos.....	220
3.1	Centros, Programas Sociais e Escolas nas Igrejas Locais.....	223
3.2	Centro De Treinamento De Mulheres.....	225
3.3	A Universidade Metodista de Angola (CAOA)	227
3.3.1	A Faculdade de Teologia (CALA)	231
4.	O Laboratório Metodista e a Educação Futura num Mundo Globalizado	232
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		236
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:.....		241
ANEXOS.....		251
Datas memoráveis do metodismo angolano.....		252
Estatutos da Universidade Metodista de Angola.....		261
Acervo Fotográfico		266
Angola		281
Índice de Figuras		286

INTRODUÇÃO

Eu estudei para ser pequeno, vocês estudaram para ser grandes; eu lutei para ser pequeno, vocês batalharam para ser grandes; eu fundei uma escola, vocês fundaram um colégio e ainda deram a esse colégio seus próprios nomes (John Wesley).



Figura 1- John Benjamin Wesley

Nas palavras de John Wesley encaramos o espírito altruísta e de progressivo crescimento quanto à importância a ser dada à tridimensão da educação — teológica, secular e familiar. A Inglaterra do séc. XVIII, notoriamente impregnada do espírito iluminista, foi marcada pela liberdade e oportunidade, a ascensão da ciência, a geração de riqueza sem precedentes e o correspondente impacto na saúde, alfabetização, educação, produção agrícola e desenvolvimento geral.

As relações entre os continentes sempre se caracterizaram por relações de dependência e de dominação, contrárias ao espírito de Interdependência ou de Independência entre si. O pêndulo oscilou entre Escravidura e Liberdade, particularmente entre a África e a Europa.

O estudo que ora se apresenta, deriva do olhar para o “grande passivo” deixado pela escravidão e pelo colonialismo, no contexto das inúmeras vertentes que levam à liberdade

dos povos, do olhar para o caminho percorrido pelo projeto metodista de educação desde a sua génese, quer na mudança do paradigma educacional em Angola como na formação da consciência nacionalista angolana, desde os tempos da colonização portuguesa ao momento da independência e aos desafios da descolonização.

Este trabalho pretende ser uma dissertação metodologicamente reflexiva e investigativa, à luz do poder do pensamento e filosofia da educação metodista, em busca de uma “NOVA ORDEM” que, desde os seus primórdios, se propôs a ser lâmpada para os pés dos que, mergulhados no mundo do obscurantismo e da opressão, buscam o caminho da salvação e da libertação.

Por esta razão, o objecto deste estudo, reverencia o raio de luz que perpassa as gerações, como fator decisivo, no equilíbrio e /estabilidade das nações e povos, pois regula as relações de dependência, de interdependência e de independência: a “educação”, este fator é formatado em variados círculos mundiais de interesse, sendo que, no contexto da Inglaterra, interessa-nos a contribuição do movimento metodista do séc. XVIII, encabeçado por John Wesley, uma figura carismática, referenciado no contexto da história do povo inglês, como tendo contribuído para retirar a Inglaterra da grande tragédia educacional.

Os métodos adoptados na sua prática de ensino e de formação, procuraram valorizar os seres humanos feitos à imagem e semelhança de Deus e merecedores de oportunidades, para chegarem à salvação plena. Desta feita, era imperioso arruinar todas as formas de subjugação, e descaracterização do ser humano, execravelmente vividos no âmago dos povos escravizados e colonizados. Aos colonizadores e aos colonizados, a descolonização impunha-se, na busca de uma relação mais cooperativa e mutuamente vantajosa. Tratando-se de uma libertação que somente viria por uma nova forma de “educação”, que obrigaria os povos a desaprender para aprender, com a participação do outro, anteriormente desconhecido pela distância mas hoje conhecido pela aproximação. Decerto que a estrutura que merecerá uma atenção e um novo olhar é a “escola”, que, desde a intervenção dos reformadores históricos, buscaram dotá-la de novas valências, competências e responsabilidades.

A obra aqui apresentada, vem sendo estruturada, com vista a divisar como este Laboratório de formação e ensino, que se constituiu num movimento e transformou-se posteriormente na Igreja Metodista, tem revolucionado, desde a sua origem, os povos que os adoptaram como instrumento de libertação a caminho do Reino de Deus, passando pelas independências. O grito pela Liberdade e de alegria pela independência, arrastou consigo a semente e o valor da presença entre nós do Metodismo. John Wesley o *pivot* desta azáfama histórica, era descendente de gerações de pregadores. O seu Pai foi um Pastor Anglicano na Inglaterra do séc. XVIII. Nascido a 17/06/1703, foi educado e treinado no seio de uma família de intelectuais eruditos. Pertencia à terceira geração de diplomados pela Universidade de Oxford.

Os Wesley, nasceram e criaram-se num país protestante, tendo herdado os benefícios do ensino e influência Luteranas. Wesley é herdeiro também da tradição puritana, dos moravos e pietistas, espelhados em Martinho Lutero.



Figura 2- Martinho Lutero

A experiência da conversão evangélica de John aconteceu no dia 24 de Maio de 1738, após ter lido os Comentários sobre Gálatas e Romanos, de Martinho Lutero. Através dessas palavras, Martinho Lutero, morto há quase 200 anos, falou de modo decisivo a John Wesley, fazendo com que este, também, viesse a ser um reformador. Como teólogo e fiel discípulo da igreja Anglicana, Wesley não desenvolveu uma filosofia profunda que o diferenciassse ou mesmo que o contrapusesse aos ditames da sua Igreja mãe. Ele recebeu

esses dons dentro do contexto da tradição da igreja e isto lhe proporcionou um rico contexto. Wesley condenava veementemente a instituição da escravidão, denunciava-a em todas as suas manifestações e subtilezas. Numa época em que todas as nações do mundo estavam materialmente empobrecidas, a Reforma Protestante trouxe uma transformação para aquelas nações que abraçaram os ideais e valores bíblicos ensinados pelos reformadores. De ressaltar que os movimentos de reforma posteriores lançaram o Norte da Europa e mais tarde a América do Norte numa era sem precedentes na história.

Contextualizando, não é pois difícil compreendermos que, nos sistemas políticos governativos, “a escola,” não obstante o seu caráter formativo, tem sido transformada também num espaço de manipulação ideológica. Assim, olhando para “A escola nos Sistemas”, um tema tão antigo quanto actual, nos remete para reflexões contínuas. De “*persi*” suscita um sem números de questionamentos, obrigando-nos, à luz das visíveis constatações, a revermos o seu papel. Questionamos, “é a escola um instrumento a serviço do opressor ou um instrumento para a libertação”?

Na Angola colonial e pós-colonial, espaço que nos propomos estudar, terá o modelo educativo apresentado por John Wesley, na Inglaterra do século XVIII, influenciado a luta pela sua independência? Assim, os valores humanísticos que estão presentes no conceito antropológico de Wesley — reformar a nação especialmente a Igreja e espalhar a santidade bíblica por toda a terra — e que, por sua vez, o fizeram determinar a educação como a solução para a constante humanização dos filhos e filhas de Deus, traduzem o sucesso alcançado por gerações de metodistas no estabelecimento de nações cada vez mais esclarecidas e prósperas. Que futuro nos reserva, ainda, tal modelo?

Pretendemos também, no presente trabalho, fazer uma avaliação factual descritiva e fotográfica (cf. anexos), demonstrando como a estratégia colonialista, consubstanciada na teoria “dividir para melhor reinar”, foi contrariada pelo esforço missionário conjunto na introdução de um ensino e formação capazes de repor a ordem e, incontornavelmente, abrir caminhos para o estabelecimento de governos democráticos, escolas, hospitais, universidades, bem como fundamentos políticos para as novas nações. A escola estabelecida pelo sistema colonial português, em Angola, contrastava com a escola

estabelecida pelos missionários protestantes metodistas no mesmo período, com valores transferidos desde a revolução iniciada por Wesley na Inglaterra, no início do movimento metodista, e que serviu para despertar, libertar, resgatar e construir nações dignas, altruístas e defensoras dos valores cada vez mais humanos, uma trajetória de explícitos fundamentos que, com alguma propriedade, nos ajudam a confirmar a Igreja Metodista como um laboratório de formação libertadora e de ensino, objecto deste nosso trabalho. Estará a escola ainda a preparar homens e mulheres para um mercado pré-estabelecido, respondendo somente a sistemas de governos impostos, inibindo-a assim de qualquer sentimento criativo que vise à alteração dos padrões existentes? A abordagem desse tema motiva-nos a prosseguir na revisão da missão da escola à luz do projeto de Deus, proposto por Jesus Cristo aos homens e mulheres, no imperativo “Ide e ensinai...” (Mateus 28.19), pois as barreiras e as estruturas geradoras de morte e destruição que foram criadas não são eternas, nem divinas; elas certamente podem ser reorientadas para gerar vida e pacificar os povos.

A ocupação colonial europeia em África, Ásia e América arrastou-se por centenas de anos de dominação. Somente em Angola contam-se os quase 500 anos de dominação colonial, período que determinou o acúmulo do *déficit* educacional. Esse passivo tem sido, nos anos que antecederam e se seguiram à independência, gerador de crises e potenciador do surgimento de movimentos de libertação, de revoltas populares. Assim, procuraremos reconhecer e valorizar a ação das escolas missionárias implantadas no solo africano, angolano em particular, elevando-a a uma tomada de consciência da realidade a ela negada, por gerações a fio, por oportunistas e exploradores. Nos anos de colonização, as missões protestantes, com maior realce para as missões metodistas, implantaram Igrejas e Escolas que vieram posteriormente a ser taxadas como núcleos de organizações terroristas. Era tão somente a força dos seus princípios, fundados na axiologia cristã, e o esforço conjunto missionário-nativo calçados na realidade da Palavra redentora: “e conhecereis a verdade e a verdade vos libertará” (João 8.32), o “*leit motive*” da revolução. Em Portugal, os sucessivos descontentamentos do povo português, no sector político do governo, no sector Católico, no sector Estudantil, no sector do Exército e nos Portugueses no estrangeiro, relativamente à colonização dos países no continente africano, determinou a revolução dos

quadros, ocorrido no dia 25 de abril de 1974, também denominada a “Revolução dos Cravos”. A essa revolução, juntaram-se os esforços dos Movimentos de Libertação locais, consolidando a caminhada que levou à independência dos povos por eles colonizados e também um repto aos desafios que obrigariam a uma descolonização capaz de oferecer o resgate da identidade genuína. Descolonizar é desfazer-se do pesado fardo que descaracterizam os povos, sob justificativa de serem estes inferiores, incapazes, retardados, subdesenvolvidos, crianças adultas, etc,etc.

Constata-se que nos dias seguintes às conquistas, os desafios são muitos. A tarefa de reconstrução é enorme, mas certos de que podemos dar à história da humanidade diferentes destinos, levando os educadores a participarem activamente do processo problemático de construção do futuro com a consciência da complexidade, a criatividade e a predisposição da “*paciência impaciente*”. Assim perseguiremos uma educação que visa libertar o espírito do ser humano e não aprisioná-lo numa armadura de dogmas destinado a protegê-lo. Reafirmamos que esta dissertação é um estudo de pendor histórico e hermenêutico, metodologicamente fundamentado por testemunhos pessoais em entrevistas concedidas à Estação Metodista de Rádio “Kairós”, no Programa “Trilhos do Metodismo” e que vai ao ar todos os sábados; outros meios de comunicação, jornais, revistas e bibliografias existentes. As citações bíblicas encontradas neste trabalho seguem a tradução da Bíblia Sagrada segundo João Ferreira de Almeida.

CAPÍTULO I

Os fundamentos: Inglaterra, o Berço do Metodismo no Séc. XVIII



Reino Unico 2016

Buscando uma caracterização geográfica bem como um enquadramento do território no contexto das Nações europeias, Inglaterra é uma das nações constituintes do Reino Unido. O nome Inglaterra é derivado do Inglês antigo "Engla land" (England), que significa "terra dos anglos". Os Anglos foram uma das tribos germânicas que se estabeleceram naquele território durante a Alta Idade Média. Segundo o Dicionário Oxford, o primeiro uso conhecido de "Inglaterra" para se referir à parte sul da ilha da Grã-Bretanha ocorreu em 897, e a sua ortografia moderna foi usada pela primeira vez em 1538.

O país faz fronteira com a Escócia, a norte, e com o País de Gales, a oeste; o Mar da Irlanda está a noroeste, o Mar Celta, a sudoeste, enquanto o Mar do Norte está a leste e o Canal da Mancha, a sul, a separa da Europa continental. A maior parte da Inglaterra compreende a parte central e sul da ilha da Grã-Bretanha, no Atlântico Norte. O país também inclui mais de 100 ilhas menores, como as Ilhas Scilly e a Ilha de Wight.

Como Estado unificado em 927 d.C., a Inglaterra, desde a Era dos Descobrimentos, tornou-se a nação que passou a ter um impacto cultural e jurídico significativo sobre o resto do mundo. A sua influência fez-se notória na expansão do seu idioma, o inglês, da Igreja Anglicana e do direito inglês, que se tornaram base para os sistemas legais, a base da ciência experimental moderna de muitos outros países ao redor do mundo, bem como, o sistema de governo parlamentar do país que também tem sido amplamente adotado por outras nações. Ainda é de lá que a Revolução Industrial começou no século XVIII, transformando a sua sociedade na primeira nação industrializada do mundo.

O território da Inglaterra é, na sua maioria, composto por pequenas colinas, planícies e planaltos. A população inglesa é de cerca de 51 milhões de pessoa dos quais cerca de 84% da população do Reino Unido está concentrada em Londres, no sudeste e nas aglomerações nas *Midlands*, no noroeste, no nordeste e em Yorkshire, regiões industriais que se desenvolveram durante o século XIX (<http://pt.Wikipedia.org/wiki/-> 12/03/2013).

1. John Wesley - Memórias - Herança Familiar Wesleyana

Ronald Stone descreve que existem muitas boas biografias de John Wesley, (2001, p. 19) elas são variadas mas completas na sua fusão, pois trata-se de uma jornada em pleno século 18. De quase todos estes escritos, resumimos que John Wesley nasceu numa família de destacadas figuras da Igreja Anglicana e da sociedade Britânica, no ano de 1703 (Stone, 2001,p.30). John Wesley iniciou os seus estudos ainda na infância, aos cinco anos de idade. Ele foi alfabetizado pela sua mãe, até aos onze anos, usando os livros do Génesis (Stone, 2001, p. 36) e dos Salmos como apostila.

O método do seu Pai Samuel e da sua mãe Suzanna, de criar os seus filhos e filhas influenciou fortemente o trabalho que Wesley realizaria com as crianças mais tarde (Stone, 2001, p.36). Como a valorizar e a demonstrar a pertinência da sua primeira influência, Wesley solicitou a sua mãe, Suzana Wesley que descrevesse o seu método de educação. Susanna, que ao mesmo tempo assumia a administração financeira e a educação dos outros filhos e filhas, exercia funções de mestre-escola da sua família, “em 6 horas cada dia todos

os filhos trabalhavam duramente, e Susana admirava como eles podiam aprender cada dia” (Stone, 2001, p.37). Apesar das finanças limitadas, ela conseguiu a melhor educação possível para os seus filhos. De acordo com Duncan Alexandre Reily, eis o esquema:

Chegando à idade de 5 anos, cada criança era ensinada a ler; todos menos Molly e Nancy, aprenderam o alfabeto em um só dia; estas requereriam um dia e meio. Sua cartilha de leitura era o primeiro capítulo de Gênesis. Samuel, por exemplo, aprendeu o alfabeto em poucas horas; do dia 11 de Fevereiro até a Páscoa, já lia todo o primeiro capítulo de Gênesis correntemente. Hetty, geralmente considerada a mais brilhante da turma, aprendeu o grego aos 8 anos. Marta, pelo brilho do seu intelecto, fora convidada para fazer parte do círculo do Dr. Johnson, figura máxima da elite intelectual da Inglaterra da época (Reily, 1981, p.57).

No lar dos seus pais, a religião era tomada a sério e reinava a disciplina (Stone, 2001, p.36). De tão rígida a disciplina, alguns estudiosos da vida de John Wesley não conseguiram divisar o elemento alegria na casa dos Wesley. Entre as regras do regulamento interno constava a seguinte: “que nenhuma ação pecaminosa, como mentira, pequeno roubo, brincadeira na igreja ou no dia do Senhor, desobediência, briga, etc. passasse sem castigo” (Reily, 1981, p. 60).

Os Wesley eram descendentes de gerações de pregadores (Stone, 2001, p.31), o que tornava inevitável o reflexo dessas regras de conduta no lar e fora dele. A milimétrica descrição e determinação com que a sua mãe descrevia a estratégia adoptada para retirar os seus filhos e filhas da ignorância do saber, ler e escrever demonstra a importância e a urgência com que Wesley se embrenha na busca de soluções para o estado depauperável e assimétrico da sua sociedade, prisioneira da débil educação.

1.1 John Wesley - “Clube Santo” Fomento Universitário

Seu pai, Samuel Wesley, fora um pastor erudito, pertencente à terceira geração de diplomados pela Universidade de Oxford (Stone, 2001, p.31). Susanna, sua mãe, na sua missão doméstica se deleitava com a pesquisa de questões teológicas e filosóficas. Um ícone na família, igreja e cultura (Stone, 2001, p.19).

John, o décimo terceiro dos dezanove filhos, entrou numa escola pública, na *Charterhouse preparatory school* em Londres (Reily, 1981, p. 65). Nela ficou como aluno interno por seis anos e, aos 17, foi para a Universidade de Oxford (Stone, 2001, p.43), onde começou a reunir-se com um grupo de outros estudantes para meditação

bíblica e oração.



Figura 4- JW- Clube Santo

Eles ficaram conhecidos pelos colegas universitários como os entusiastas do “Clube Santo” (Reily, 1981,p.53). A frequência das reuniões, a disciplina, o “método” (do grego *methodos*) que se resume no caminho para chegar a um fim, que também espelha um conjunto de regras básicas para desenvolver uma experiência, com a finalidade de produzir novo conhecimento, bem como a entrega dos membros do grupo no cumprimento estrito do horário, fez com que os denominassem de “Metodistas” (Xavier, 2010, p.177).

O grupo universitário tinha horários determinados para as práticas religiosas devocionais, tais como a eucaristia, o jejum e a oração; horário rigoroso para o estudo; visitas constantes aos presos. Especialmente a partir de 1738, Wesley passou a pregar a Bíblia com muito

empenho pelas ruas e praças de Londres e de outras cidades e vilas da Inglaterra, convidando todas as pessoas, mas, em particular, os marginalizados da sociedade inglesa, a aceitarem o amor de Deus, manifestado na pessoa de Jesus Cristo.

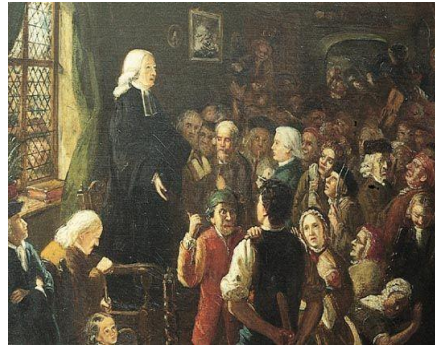


Figura 5- Os Metodistas/Meditação

Quando John se juntou a esse grupo universitário, Charles, seu irmão menor, já era membro (Davies, 1976, p.93). Wesley acreditava que, em menino, ele era um santo quando entrou na Escola Charterhouse, mas saiu um pecador. Ele lembrava-se vivamente da atitude dos estudantes da Universidade de Oxford quanto à religião. Os estudantes haviam ridicularizado o «Clube Santo», tentando desanimar os seus membros pelo escárnio.

Muitas pessoas aderiram ao seu movimento, os quais ele organizou em pequenas sociedades religiosas dentro da Igreja Anglicana (Stone, 2001, p.87). Através desse grupo universitário, que veio a tornar-se em “pequena igreja dentro da grande Igreja”, Wesley pretendia renovar a Igreja Anglicana, reformar a nação inglesa e ainda difundir a vida com santidade por toda a terra. “Não pretendia formar uma seita, e sim re-formar, formar de novo” (Guimarães, 2007, p. 72).

Neste grupo universitário, John e seu irmão Charles começaram a visitar e evangelizar os presidiários. Eles se interessaram pela questão social de seu país e pela miséria que a Inglaterra vivia na época. O estabelecimento de uma corrente de solidariedade dentro e fora do país foi o motivo dominante para a sua missão. Os efeitos desses ensinamentos, patentes nos sermões e

outros escritos de John, bem como nas músicas populares dos hinos de Charles, catalisaram os centros frequentados pela população, crescendo rapidamente para áreas rurais da Inglaterra. Assim, Bristol, Londres e Newcastle tornaram-se nos grandes centros desse movimento. Estava, então, formada a “Sociedade Metodista”(Davies, 1976, p.96); (Stone, 2001, p.86-87)*I see the necessity of preaching a full and present salvation from all sin.*



Figura 6: J. Wesley em Praça Pública

2. A mundividência Sócio-Antropológica de John Wesley

Com a sua palavra, o ser humano se faz humano... a pedagogia é antropologia (Fiori, 1987, p. 13).

Os lábios do sacerdote devem guardar o conhecimento, e da sua boca devem os homens procurar a instrução, porque ele é o mensageiro do Senhor dos Exércitos (Mal. 2.7).

O trinómio, conhecer, pregar e salvar, sempre esteve presente na pedagogia filosófica de John Wesley. São valias que ditam o seu mundo e o obrigam a prosseguir, tornando-se mensageiro de uma causa suprema. A sua concepção antropológico-filosófica da humanidade considerava estudar o ser humano e as diferentes concepções, que sobre ele foram elaboradas, no contexto cultural, científico, religioso, teológico e espiritual, passando pelo político, metafísico, ético, biológico, psicológico, sociológico e económico (Santos, 2009, p. 40).

A tradição cristã, por sua vez, já está acostumada a uma antropologia que vê, sabiamente, o homem como escravo de uma série de estruturas que escapam completamente do seu poder e controlo. No entanto, na antropologia wesleyana, o homem é para Deus mordomo, cuja responsabilidade e missão no mundo recaem na manutenção e conservação da criação divina.

Podemos afirmar que, para Wesley, a transformação é um processo que é parte de uma missão, levando para isso a que se compreenda a sua origem. Quando sabemos que o ser humano é produto do seu próprio meio, compreendemos que o pensamento estratégico e antropológico de Wesley mereceu a influência do divino e das tradições circundantes. Parafraseando Edgardo Emeric, “Wesley não foi um filósofo profundo, mas ele foi um teólogo fiel da Igreja. Ele recebeu esses dons dentro do contexto da tradição da Igreja e isso proporcionou-lhe um rico contexto” (Emeric, 2009, p. 20).

Quanto ao fundamento antropológico de Wesley, retrata Randy Maddox: “A compreensão de Wesley sobre o cristianismo mundial começou com a sua convicção sobre Deus” (Maddox, 2009, p. 65). Deus era o fundamento. O problema do pecado (situação humana)

determinou o seu lugar entre as várias tradições cristãs ocidentais. Resulta, contudo, que nos dias de Wesley o entendimento em torno da existência do ser humano era sustentado por correntes de pensamento teológicos. Nisto, torna-se evidente, que alguns elementos centrais das suas convicções antropológicas haviam sido mais característicos do cristianismo oriental.

Estudos dos pesquisadores Theodore Runyon e Edgardo Eméric enfatizam que Wesley conviveu também com ensinamentos bíblico-teológicos, da tradição ocidental cuja visão antropológica havia se baseado no princípio da “queda do homem”, assumindo assim que os humanos, criados à imagem e semelhança de Deus, foram criados num estado completo e perfeito. “Tudo o que foi criado era bom na sua espécie, adequado ao fim para o qual foi designado” (Runyon, 2002, p.18). Para Deus, estes deveriam manter essa perfeição, sendo esse o epítomo do que Deus pretendia que eles fossem. Inexplicavelmente, por determinação própria quiseram afastar-se de Deus. Já na tradição oriental, o seu ensino bíblico-teológico assume, uma visão antropológica baseada na “criação do homem” mais do que na “queda do homem”. Desde o princípio, a cultura oriental viu a queda como o resultado da preferência humana de competir com Deus, como iguais (Markham, 2007, p. 6).

Wesley enfatiza a importância dos teólogos gregos como Ephrem e o Pseudo-Macarius. Wesley foi ainda influenciado pela exegese dos teólogos gregos nascentes, que assumiam serem os humanos originalmente inocentes, mas não completos. Wesley partilhou da compreensão dos gregos modernos quanto a esse terceiro estado, por isso o resultado da “queda” foi a introdução da morte e corrupção na vida humana e o seu subsequente domínio sobre a humanidade. A valorização de outros teólogos gregos passa pelo fato de que eles desenvolveram sua práxis e teologia fora do perímetro do Império Romano e de sua acolhida ao Cristianismo como religião oficial (Renders, 2011, p.103).

Finalmente, como resultado da sua exposição à patrística anglicana reavivada, Wesley incorporou, na sua antropologia, elementos que eram típicos de ambas as tradições, oriental e ocidental. No contexto do pensamento analítico de estudiosos metodistas, a teologia antropológica de Wesley encontra-se organizada em torno de três temas: (1) A humanidade

como criação graciosa de Deus, (2) a humanidade como decaída e (3) a humanidade como nascentemente restaurada (Maddox, 2009, p. 99). Nos seus momentos de reflexão, entendemos que cada exegese do texto lido e interpretado constituía no subsídio tónico que despertava a necessidade de agir no seio de uma sociedade amorfa e apática. Como mensageiro, John Wesley sentia-se chamado para interpretar qual era a vontade de Deus na vida do povo.

Contudo, resumimos que o princípio da criação em Wesley aponta para uma ordem natural, para um Criador — razão suficiente para nos apercebermos de que a doutrina do homem à imagem de Deus reside no coração da teologia antropológica e soteriógica de Wesley. Wesley via o homem buscando uma vida sem Deus e seus planos, privilegiando uma vida no caos. Dessa forma, impunha-se urgentemente a necessidade de cooperarmos com Deus no estabelecimento de uma nova ordem na terra, conspirando contra aqueles que aspiram ser donos da criação. Wesley assume também uma antropologia bidimensional, acreditando que o ser humano existe no mundo num corpo com alma e espírito; a felicidade final do homem é a abençoada alma num corpo glorificado. Portanto, assumindo não serem os humanos brutos por natureza, tal como alguns filósofos do seu tempo (e também do nosso) procuravam demonstrar, Wesley clamava, pelo contrário, ser o homem uma figura incorruptível do Deus da glória. Para ele, é a alma como uma realidade espiritual que é capaz de chegar-se à imagem de Deus, que é Espírito. “Como criaturas da imagem divina, nossa origem, chamamento, identidade e destino está em Cristo, que é a imagem de Deus. A nossa identidade e destino repousam na afirmação: Nós pertencemos a Deus!” (Carder, 2009, p. 58).

Assim sendo, nos seus ensinamentos, Wesley considera também a perfeição da imagem de Deus em três manifestações: a imagem natural, a imagem política, e a imagem moral (Runyon, 2002, p. 24).

1. No contexto natural, ela é resultante da capacidade de o ser humano de compreender, a liberdade do desejo e amor;
2. No contexto político, ela é resultante da atividade humana em exercer mordomia sobre a criação e partilhar com Deus a governação da terra;

3. No contexto moral, o potencial humano para a justiça resulta da verdade santa e da alegria.

Essas manifestações denotam a capacidade de o ser humano conhecer e responder à graça de Deus, que é a sua presença e poder para curar, perdoar, reconciliar e transformar. Durante o seu período de estudos, são notórios os esforços de Wesley para compreender a vontade de Deus para com os homens, esforços esses reflectidos nos seus comentários, feitos de forma paralela, em cada versículo da Bíblia, a fim de que os seus seguidores pudessem conhecer o seu verdadeiro entendimento. O ser humano, portanto, está em processo permanente de construção de si próprio. Por isso mesmo, John Wesley acredita no ser humano como aquele que faz o caminho na caminhada e entende que a injustiça não faz parte da vocação humana. Portanto, o ser humano é um ser de esperança e, parafraseando Hizkias Assefa, diretor da Iniciativa de Paz na *International Peace Building Network* (Nairóbi – Quênia) em sala de aula, no Curso “Agentes da Paz de Deus, “o outro não é alguém para ser combatido, mas para ser entendido”.

Não pode haver uma visão ingênua da situação do ser humano. Como dizia Paulo Freire (1979, p. 34), “[...] a vocação do homem e da mulher é ser sujeito e não objecto”. Não somos seres apenas da racionalidade; somos seres com capacidade de amar e sem desenvolver tal capacidade praticamente relegamos a nós mesmos, a uma “esplêndida ignorância” ou a uma “inteligência cega”. John Wesley opunha-se aos que queriam que a ignorância ficasse escondida por trás de uma aparente e pretensiosa santidade, mormente, aos que supunham que a alma pode estar na luz, enquanto a inteligência está nas trevas. Certamente que o saber não salva. Porém, um cristão que sabe bastante e põe o que sabe a serviço do seu Redentor pode ser nas mãos divinas um instrumento mais útil: Testifica o apóstolo Paulo “Que o vosso amor abunde mais e mais em ciência e em todo o conhecimento para que possais discernir o que é melhor” (Fil.1,9-10). Unir conhecimento e piedade vital é o desafio de não dicotomizar o mundo do estudo e da racionalidade do mundo da entrega espiritual a Deus e aos irmãos terrenos. Nesses pilares wesleyanos, somos seres políticos, capazes de desvelar a beleza escondida nas coisas do mundo; seres poéticos capazes de amar, de criar, de sonhar, de lutar; seres utópicos e, portanto, um

projeto ilimitado. Mas também somos capazes de explorar o outro, de “matar” o sonho, de negar a liberdade, e de desumanizar. Os fundamentos da visão de mundo de Wesley, que exigia fazer dialogar a racionalidade e a piedade vital, já era de natureza complexa, isto é, tinha entretecido os muitos e diferentes fios das perspectivas teológica, filosófica, mística, devocional e educativa. Sua forte contribuição antropológica, sem dúvida, foram as suas orientações aos seus seguidores: “*Do no harm, do good, stay in love with God*”¹ (Job, 2007, p. 10).

2.1 Convicções Humanísticas e a luta pela Abolição da Escravatura

Os marinheiros ingleses, atraídos pelo lucro fácil da venda de escravos africanos para os colonos espanhóis na América do Sul, entraram no tráfico no fim do século XVI (Duncan Reily).

Fielmente, procurando zelar pela igualdade humana nos seus sermões, Wesley demonstrava as suas insatisfações, denunciando a existência de dominados e dominadores e questionava os seus seguidores, “Por acaso não és um ser humano, não importando se fosse rico ou pobre? Não tens um corpo e uma alma?” (Wesley, 1774, p. 171) nele, só Deus domina sobre tudo e todos, pois como se refere o salmista “Do Senhor é a terra e a sua plenitude, o mundo e aqueles que nele habitam” (Sl.24.1). No entanto, na antropologia Wesleyana, «o homem é para Deus», mordomo cuja responsabilidade e missão no mundo recai na manutenção e conservação da criação de Deus.

¹ Em tradução livre: “Não fazer o mal, fazer o bem, permanecer no amor de Deus”.



Figura 7- Tráfico de Escravos

Wesley nunca foi favorável à instituição da escravidão, interagiu desde cedo com abolicionistas ingleses que fundaram em 1887 a “*Sociedade a favor da Abolição de Tráfico com Escravos*” tais como Samuel Hoare (1747-1827), Thomas Clarkson (1760-1846), Granville Sharp (1735-1813), Thomas Funnell, Henry Moore, John Wilberforce (1759-1833), mas somente em idade mais avançada entrou na causa abolicionista de forma direta. Como já referido, Wesley denunciava a escravidão em todas as suas manifestações e sutilezas como sendo a mais vil das tiranias que a humanidade tem visto “Vá em frente, em nome de Deus e na força do seu poder, até mesmo a escravidão Americana (o mais vil que já vi debaixo do sol) deve desaparecer ante ele”² (Wesley, 1791, p. 392). Nas suas observações e pronunciamentos, o direito às mais variadas culturas quer afro, amer-índia, asiática ou euro, sempre foi vista como parte dos “direitos humanos. Depois do fim da escravidão em todo território inglês, na carta escrita para Wilberforce, Wesley luta para o fim da escravidão nos EUA.

Segundo o teólogo Helmut Renders, nos seus trabalhos de pesquisas sobre “*Wesley e a Escravatura*”, o envolvimento de John Wesley, na causa abolicionista inglesa, está patente no conteúdo ou na forma da argumentação usada por ele nos seus “*Pensamentos sobre a Escravidão*” de 1774. Escravidão é, segundo Wesley, “um escândalo da religião, da Inglaterra e da natureza humana” (carta para Wilberforce), “um escândalo, não só para a cristandade, mas, para a humanidade” (Carta para Moore) e “pessoas com humanidade” se alegram do “espírito” (nobre) da causa abolicionista (carta para Clarkson) (Renders, 2003, p.200). Questionava Wesley,

Você é um homem? Então você deve ter um coração humano. Mas você

²*Go on, in the name of God and in the power of his might, till even American slavery (the vilest that ever saw the sun) shall vanish away before it.*

tem um realmente? De que é feito o seu coração? Será que não se encontra nele um princípio como o da compaixão? Você nunca sente a dor do outro? Você não tem simpatia com ninguém? Nenhuma percepção da dor humana? Nenhuma pena para com o miserável? [...] Quando você apertou as criaturas agonizantes para entrar nos fundos do navio, ou quando você jogou seus pobres restos destroçados no mar, você não se compadeceu? Não houve uma só gota de lágrima em seu olho, não escapou nenhum suspiro do seu peito? (Wesley, 1774, p. 46-47).

Isso reflete a sua herança familiar e experiências pessoais. Seu pai já em 1692, havia escrito contra o roubo, o tráfico e a posse de escravos. John Wesley (1703 -1791) tinha conhecimento de tal facto, numa publicação do seu Pai, Samuel Wesley, (1692, p.529) que os compara com assassinos de pais e mães” (apud Torpy, 2008,p.12).

Não obstante John Wesley ter conhecido a escravidão de perto, na Geórgia. Nisso, Charles Wesley, seu irmão, notou em especial a falsidade e a marca de caráter dos donos de escravos. Este comércio, na época considerado perfeitamente “legal” diante das leis inglesas, para Wesley não passava de um empreendimento criminoso, pior do que uma das pragas da época, que eram os assaltos nas carruagens dos viajantes ou das casas nas cidades, buscando uma analogia nas Cartas de Paulo a Timóteo (1Tm 1.10) que os associava a roubadores de homens, devem ser considerados inocentes?

Segundo Strong (2007,p.1), “a escravidão foi proibida para todos os metodistas nas Regras Gerais das sociedades” .

Saindo como piratas e pegar pobres negros, [...] torná-los escravos e vendê-los, é um dos piores tipos de roubo no mundo, e estas pessoas deveriam ser consideradas inimigas comuns da humanidade, e quem comprá-los e tratá-los como animais, [...], devem ser mais correctamente chamados demónios do que cristãos. É pecado hediondo de comprá-los, a não ser pela caridade para entregá-los a liberdade (Bénézet, 1766, p. 37-38).

Sharp investigou as respectivas lacunas da Lei inglesa e publicou, em 1769, a obra “*Uma representação da Injustiça e tendência perigosa de tolerar escravidão*” como seu primeiro tratado inglês atacando a escravidão, fundamentando-se no direito natural como base da igualdade humana. Demonstrando repúdio onde “um homem que tem a pele negra, em sendo prejudicado ou ofendido por um homem branco, não pode responder; uma vez que é “lei” em nossas colônias que o juramento de um negro contra um branco não vale nada. Que vilania é essa?”exclamava, bem como procurava dar uma reviravolta ao quadro de tratamento desigual e desumano, vividos pelos escravos negros. No seu diário, regista Wesley que “no dia 29 de novembro de 1758, dois africanos foram batizados (Tyrman, 1872, p.297). Era então assim que, pelo baptismo, ambos poderiam recorrer à condição de criaturas feitas à “imagem e semelhança de Deus”.

Wesley faz referência a praxis inglesa do banimento de condenados para as colônias como exemplo de um tipo de mão-de-obra em condições desumanas.

O assunto da escravidão em si continuava a ocupar o pensamento de Wesley, nos seus “*Pensamentos livres sobre assuntos públicos*” de 1770/1, ele publicou sob o referido tema, dirigindo-se não só ao povo metodista, como no caso das suas Notas do Novo Testamento, mas à nação inglesa.

Rogo a Deus – exclamava- que já não exista isto! Que jamais roubemos e vendamos a nossos irmãos como bestas! Que já não os assassinemos por milhares e dezenas de milhares! Oh! Que se tire de nós outros para sempre esta abominação pior que a maometana, pior que pagã! Desde que a Inglaterra é uma nação, nunca houve algo que possa reprover-la tanto como o ter participação neste tráfico detestável... A destruição total e final deste horrível comércio encherá de júbilo a todo aquele que ame a humanidade (Wesley, 1771, apud Silva, 2008, p. 143-144).

Fazendo leituras e interagindo com outros pensadores da época, Wesley, finalmente, publicou em 1774, seus próprios “THOUGHTS UPON SLAVERY [Pensamentos sobre a Escravidão], Filadélfia 1744. O que veio, Segundo Carey, a ser “o texto abolicionista mais lido na Inglaterra antes da obra de Ramsay (1784), (apud Renders, 2003, p. 177).

Wesley fez então parte da primeira rede inglesa de articulação da causa abolicionista, construindo os fundamentos e iniciando a luta. No dia 24 de fevereiro de 1789, Wesley e Wilberforce encontraram-se, tendo este último elogiado o metodista com o seguinte comentário : “Que benção que o primeiro ministro Sr. Pitts tem um amigo como este.” (Renders, 2003, p.204) Três meses depois, no dia 12 de Maio de 1789, Wilberforce pronuncia-se pela primeira vez no parlamento contra o tráfico de escravos.

Segundo Carey (2001, p. 278) em 1788, Wesley pregou na sociedade metodista contra a escravidão em Bristol, relatando “uma conspiração criada pelos traficantes de escravos, ansiosos de interromper uma peça de retórica abolicionista levado ao fundo de seu território, em defesa do seu negócio.

De ressaltar que, acusando o peso da idade, aos 83 anos, Wesley não se torna mais sócio ativo da Sociedade que luta a favor da abolição de tráfico com escravos, fundada em 1787, mas continuou a publicar textos reflexivos condenatórios à prática do tráfico, e exigindo, contudo, a abolição da escravatura humana. Desta forma, nas Igrejas, dos testemunhos públicos dos novos salvos, tanto de senhores de escravos como de escravas (os) convertidos e que, por isso, transformados pela mensagem do evangelho, Wesley incentivava os seus seguidores, ainda visados nestas práticas nefastas, a se absterem. Tais exemplos tornaram-se poderosos meios de mobilização e de suporte, para o grupo dos militantes do movimento e fundadores da Sociedade.

É, contudo, notório que, exmiuçando os ventos da história e as suas conseqüentes reacções, depreende-se que os princípios do liberalismo, importados da europa, bem como seus fundamentos, não foram determinados somente pela revolução industrial nem pelas reivindicações do proletariado urbano, mas também e principalmente pela presença da escravatura. Assim visando o seu fim, sabe-se que

Foi a mentalidade de grupos missionários na Inglaterra que liderados por William Wilberforce, na face da oposição do parlamento, governo e opinião pública, que trouxe para si a luta pela emancipação dos escravos e a abolição do comércio escravo (Carey, 2001 p.142-143).

Tudo em prol da humanidade. Em seu sermão dizia John Wesley:

Tivéssemos continuado perfeitos, como Deus criou o primeiro homem, talvez, a perfeição de nossa natureza tivesse sido uma auto-instrutora suficiente para cada um. Mas assim como as enfermidades e doenças têm criado a necessidade de medicamentos e médicos, então, as desordens de nossa natureza racional têm introduzido a necessidade de educação e de tutores(Wesley, 1774, p. xx).

Descrevia César Barreto, “Para Wesley, escravizar-se alguém é negar-lhe a liberdade de assumir a sua própria vida; isto significa privá-lo não só do livre arbítrio, mas do próprio autoconhecimento, de sua própria humanidade” (Barreto, 2001, p. 15).

Na sua doutrina, Wesley preocupa-se com o ser humano total. Não só com o bem estar espiritual, mas também com o bem estar físico, emocional, material, familiar e comunitário, ou seja, na integralidade, destacando a atenção aos necessitados e marginalizados sociais. Até porque a grande maioria dos metodistas provinham dos grupos incultos do povo, porém Wesley não os deixou permanecer naquele estado, e muito menos lhes incutiu na mente a ideia de que a santidade não necessita de ser esclarecida e sem conhecimento.

2.2 John Wesley o Movimento Metodista e a evolução Doutrinária

Metodista, aquele que vive de acordo com o método estabelecido na Bíblia (John Wesley).

Alguns estudiosos interrogam-se: será o metodismo um movimento revolucionário ou uma insurreição religiosa? É, portanto, aceite que o metodismo wesleyano não foi nem uma reação, nem uma revolução. Antes, se constituiu num movimento reformador e educativo que teve como objectivo transmitir uma nova visão do mundo e formar um novo senso comum, isto é, fomentar uma “nova cultura”, tendo em vista uma “reforma intelectual e moral” (Mesquida, 1994, p.96).

Na sua gênese, o movimento metodista desacreditado, mas desafiador, quanto ao seu alcance na sociedade inglesa, despertou a curiosidade de muitos intelectuais que, logo à partida, quiseram entender a razão de sua motivação na materialização do evangelho de Cristo. E num episódio constante do diário de Wesley, este relata como ele havia sido abordado por um desconhecido à altura e que lhe pedira para ir consigo ouvir os metodistas. Wesley relata que rapidamente consentiu. No culto, quanto mais o curioso amigo os ouvia, mais desconfortável se sentia, pois sendo o primeiro dia, sentia-se contrariado, nas suas convicções, achava ele ter feito muito para si mesmo, buscando ser aceitável a Deus. Voltou no outro dia, para ouvir o pregador do culto, o Sr. Green, definitivamente, convenceu-se de que não conhecia o que era a verdadeira fé (Sermão 133, pto 12). Após muitas reflexões, aos pés de Wesley, o amigo se questionava:

É possível que eu que tenha feito da teologia meu estudo e tenha recebido o galardão de religiosidade (assim chamado), na Universidade, por meus escritos sobre assuntos eclesiásticos — que eu ainda fosse tão ignorante de maneira a não saber de que a fé se tratava? (Wesley, 1785, p. 12).

Na verdade, em se tratando de religiosidade e reflexões teológicas no exercício da “Nova Ordem” pretendida, para os desafios metodistas, as águas são mais profundas e o que se visualiza é tão somente a ponta do *iceberg*. O surgimento do metodismo, particularmente no seio da Igreja Anglicana, muitas vezes foi confundido com o nascimento de mais uma seita ou a manifestação de um grupo rebelde. Dizia Wesley:

encontrei-me com a sociedade e expliquei-lhes sobre o propósito original do metodismo, a saber, não ser uma parte dissidente, mas encorajar todos os grupos, cristãos e ateus, a adorarem a Deus em espírito e em verdade; em especial, a Igreja da Inglaterra, à qual pertenceram desde o início. Com essa visão, tenho uniformemente continuado por cinquenta anos, nunca alterando a doutrina da Igreja; nem sua disciplina por escolha, mas por necessidade; de modo que, no decorrer dos anos, a necessidade me foi colocada de : 1. Pregar ao ar livre; 2. Orar espontaneamente; 3. Formar sociedades; 4. Aceitar a assistência de pregadores escolhidos; (Wesley, 1789, p. 361).

Na verdade, a apatia, o conformismo, a alienação e o escapismo aos reais fatores que comprometiam os propósitos de Deus para com a sua criação, galvanizaram a fixação dos pilares de ação que viriam a dar corpo ao movimento. O metodismo teve de apostar num novo começo que ditasse a nova ordem social sob a qual as relações entre os seres humanos e o seu criador deveriam se pautar. Esse novo esforço levou a Igreja a tornar-se um corpo holístico, actuante no seu meio social e coerente com os desígnios de Deus. Wesley não visava formar uma seita, antes era seu interesse “reformular a nação, particularmente a Igreja; e espalhar a santidade bíblica por toda a terra” (Guimarães, 2007, p. 72). Reformar, como refere Guimarães, alude para um “*formar de novo*”, um gesto que aponta para o caminho da crítica franca e aberta, porém elucidativa, que é o caminho da não conformação, e que aceita desaprender para aprender novamente. John Wesley negou o conformismo ostracionistatanto da sociedade inglesa quanto da Igreja Anglicana, bem assim como a forma como as mesmas estavam estruturadas. Como constata Reily, “É facto que o metodismo determinou o tom moral de toda a Inglaterra. A excelência moral dos metodistas despertou o senso moral da Igreja da Inglaterra e, depois, de todo o país” (Reily, 1981, p. 153). Como confirma Wesley,

Então me encontrei com a sociedade e expliquei o surgimento e a natureza do metodismo, e ainda afirmei que nunca li ou ouvi, quer da história antiga ou moderna, qualquer outra Igreja que constrói sobre tão amplo alicerce quanto os metodistas: que requerem de seus membros nenhuma conformidade, quer nas opiniões quer nos modos de adoração, mas meramente esta única coisa: temerem a Deus e agirem em retidão (Wesley, 1789, p. 365).

A doutrina wesleyana jamais ignorou o carácter social da Igreja. No seu célebre sermão 24.5, Discurso 4, sobre Mateus 5.13-16, Wesley afirmou que o “cristianismo é essencialmente uma religião social e que, torná-lo em religião solitária, é destruí-lo” (1771, p. 501-502), ou seja, o espírito cristão emerge também pela expressão pública e social. Parafraseando ainda Guimarães, a Igreja envolvida no seu pietismo mudo, agora despertada e comissionada para fora de suas 4 paredes, era convocada a auto-avaliar-se e transformar a sociedade por meio do Evangelho sócio-espiritual (Guimarães, 2007, p.72).

A Igreja (Anglicana), dependente do Estado desde 1688, permanecia uma instituição mais política que religiosa, subordinada ao poder político e pouco interessada no destino das massas oprimidas. O seu clericalismo, o seu formalismo religioso e litúrgico, a sua pompa aristocrática aproximavam-na das elites e afastavam-na dos pobres. Assim, o metodismo surgiu e desenvolveu-se com o propósito de reavivar a fé dos cristãos anglicanos e de praticar obras de caridade. O seu objectivo era o de “reformatar a Igreja e a nação”. Toda a estratégia passaria, então, por um olhar mais atento ao sector da sociedade mais vulnerável (a família) e ignorado (a escola). Olhando para o ensino como fator decisivo para a transformação da sua sociedade, Wesley convocou, em junho de 1744, em Londres, a primeira conferência (concílio) metodista, constituída de clérigos e leigos, com o fim de examinar: “1) a doutrina a ensinar; 2) o método a seguir no nosso ensino; e 3) a conduta a observar, isto é, como determinar a nossa disciplina e nossa prática” (Mesquida, 1994, p. 96). Esse movimento, essencialmente educativo, que se propunha “reformatar a Igreja e a nação” pelo ensino, construirá igrejas que serão escolas e escolas que serão igrejas.

As doutrinas da santificação e da perfeição cristã³ impeliram Wesley a ocupar-se da educação das crianças e, como diz Marquardt “O que preocupava Wesley, mais do que o conhecimento fraccionado, era a Escola Dominical das crianças, a desenvolver-se para os cristãos que devem liderar uma renovação interna de toda a nação” (Marquardt, 1992, p. 54).

De igual forma, esse facto também o levou a preocupar-se com a educação dos adultos. O fundador do metodismo, adiantando-se ao actual debate sobre a educação permanente, via a aprendizagem como o resultado de um processo de educação permanente e contínuo. Além disso, a doutrina da perfeição cristã que demanda conhecer os desígnios de Deus, a Sua vontade e o Seu querer, não era compatível com o analfabetismo, ou seja, a falta de instrução dos seus seguidores. Como interpretar a mensagem bíblica, sendo dependente de outrem? (Jr. 31, 34)

³Constante exame da vida interior e uma complete submissão do seu querer e dos seus desejos a Deus. Uma moralidade pessoal rigorosa, quase beirando o perfeccionismo.

Tudo no metodismo wesleyano — a pregação, os sacramentos, os cânticos, as reuniões das sociedades, as conferências e as obras de Wesley — possuía fins educativos e pedagógicos. Nele, a educação tem por objectivo imediato “reformatar o caráter” (*tempers*) e a vida dos homens. (Mesquida, 1994, p.97) Assim, desde a época de John Wesley o metodismo assimilou o papel da educação como instrumento para a transformação do ser humano, para a mudança e melhoria da sua qualidade de vida e como força impulsionadora da sociedade.

A proposta educacional wesleyana tinha como propósito gerar uma compreensão da vida que desse sentido e respondesse às necessidades religiosas e éticas do povo, fundamentada nos valores cristãos. A identidade do povo metodista constituía-se, assim, no diálogo com toda a cristandade. A perspectiva escolhida pelo sistema metodista de educação — a da cidadania, a da participação na reforma contínua da nação — faz parte da identidade metodista desde o seu início e é um assunto central de viver ou não viver. Wesley dirigiu-se aos representantes seculares e eclesiásticos na busca da reforma da nação e da Igreja. Para ele, o amor a Deus deve ser acompanhado, necessariamente, pelo amor ao próximo. Por isso, em nenhum momento da sua vida a pregação do evangelho o afastou do serviço solidário prestado ao próximo necessitado. Ele preocupava-se com o alimento para o faminto, com a escola para os pobres, pois “a educação popular era quase desconhecida na Inglaterra, no início do século XVIII” (Reily, 1981, p. 157), com o abrigo para o órfão, com a liberdade para o oprimido e o tratamento humano para os presidiários. A identificação central e a ênfase partilhada constituem a estratégia wesleyana para manter o movimento unido. Elas servem também para diferenciar os metodistas dos outros cristãos, bem como para demarcar as fronteiras do movimento. Apesar das suas doutrinas, o metodismo dá mais ênfase à vida moral e espiritual. Logo, até aos dias de hoje, as marcas do metodismo remontam propriamente ao tempo de John Wesley e ao seu empenho para definir o movimento. As marcas constituem um esforço para sustentar a unidade e ultrapassar a desunião.

As Sagradas Escrituras do Antigo e do Novo Testamentos, testemunho escrito da revelação divina, suficiente regra de fé e prática para os cristãos, são princípios de fé aceites pelo metodismo universal, o qual tem por fundamentos: (a) A tradição doutrinária que se orienta

pelo Credo Apostólico, pelos 25 Artigos de Religião e pelos Sermões de John Wesley e as suas Notas sobre o Novo Testamento; (b) Os Costumes dos Metodistas (Regras Gerais), Credo Social da Igreja Metodista, Normas do Ritual e Directrizes para a Educação. Recapitulando, o metodismo, como movimento maior, nasceu na Universidade e tornou-se popular carregando as marcas clássicas da sua origem: piedade e saber. O ideal de Wesley era “unir a profunda piedade bíblica ao saber sólido”. Citado por Tércio Machado Siqueira, (2010, p. 25),

A santidade carrancuda é a religião do diabo, a limpeza está próxima da santidade. A Igreja que não lê não cresce e se não cresce desaparece. É preciso unir ciência e religião, há muito tempo separadas: ciência e piedade vital! Quem renuncia à razão, renuncia à religião; a religião e a razão andam de mãos dadas. Toda religião irracional é religião falsa (Wesley, Obras, XIV, 254).

Desde os tempos do Clube Santo, John Wesley exigia dos seus pregadores leigos fundamentação com seis horas diárias de leitura, uma prática que consistia em “unir a piedade ao saber, o serviço à humanidade e a evangelização à ação social” (Reily, 1981, p. 27); exigia ainda que lessem os livros mais úteis regular e constantemente, e que, em regra, gastassem toda a manhã. Caso algum pregador objectasse: “Mas não gosto de ler”, era peremptória a sua resposta: “Adquira o gosto pelo uso ou volte ao seu antigo ofício” (Wesley, 1738 p.26). Em Wesley, a teologia serve de fundamento para a vocação essencialmente educativa. Ele defende a universalidade da graça e a perfeição cristã pela fé e pelas obras. Mediante a doutrina wesleyana, os metodistas efectivam a sua participação na ação salvadora de Deus. Disso advém a necessidade dos seus seguidores em observar e se pautarem (Igreja Metodista, 2007, p. 25), pelos seguintes princípios:

1. Realização do culto a Deus;
2. Pregação da sua Palavra;
3. Ministração dos sacramentos do baptismo e da Santa Ceia;
4. Promoção da fraternidade e da disciplina cristãs;

5. Promoção do bem-estar social das pessoas, dando prioridade aos marginalizados pela sociedade através das suas instituições sociais;
6. Proporcionar aos seus membros os meios para alcançarem, pessoal e socialmente, uma experiência progressiva, visando o desempenho do seu testemunho e serviço no mundo.

Decorrem daí ideias que explicam, em grande parte, o extraordinário dinamismo criador do movimento, entre elas, a convicção de que sempre é possível mudar o caráter, por mais perverso que este seja. Nos seus ensinamentos, para que se evitassem quaisquer dissabores, Wesley (Igreja Metodista, 2007, p. 47-48), estabeleceu as diretrizes basilares a que qualquer seguidor deveria obedecer e tornar autêntica a permanência:

1. Aceitar Jesus Cristo pela fé, como Senhor e Salvador pessoal;
2. Demonstrar, por atos, o arrependimento dos seus pecados e a disposição de viver uma vida nova, de acordo com os ensinamentos do evangelho;
3. Aceitar as doutrinas, os regulamentos, as práticas do metodismo e as suas normas, pautando-se por elas;
4. Comprometer-se a viver a mordomia cristã⁴;
5. Ser aprovado pela Junta da igreja local;
6. Ser batizado(a) ou confirmar o pacto baptismal, se o foi na infância.

Os metodistas eram, ainda, depositários da instrução wesleyana que os exortava a: (a) Ganhar, com trabalho honesto, o máximo que puder; (b) Economizar o máximo que puder; (c) Dar o máximo que puder (Wesley, Sermão 50). Como consequência, tornou-se prática no metodismo mundial todos/as contribuírem segundo as próprias possibilidades diante das necessidades da manutenção e da expansão da obra — nunca, porém, reservando apenas as

⁴Um estilo de vida que abrange a vida de um mordomo cristão(ã), cujo modelo é Cristo Jesus e que se inspira a ser e viver como cristão(ã).

sobras para a contribuição. O metodista não faz da sua contribuição uma troca por bênçãos, mas contribui por amor e responsabilidade para com a missão. Portanto, deve aceitar as práticas da Igreja. João Wesley preparou também um código de conduta cristã para os que buscavam expressar, de uma forma clara e concreta, a nova vida em Cristo. Esse código afirma-se em três princípios, conhecidos como “Regras Gerais”, que ainda norteiam o povo chamado metodista, a saber: (1) Não praticar o mal. (2) Zelosamente praticar o bem. (3) Aprender as ordenanças de Deus (IMUA, 2008, p. 54-56). Fundamentada nesses princípios, a Igreja Metodista Unida confia que os metodistas preservem a sua tradição, sendo reconhecidos como pessoas de vida regrada, moderados nos divertimentos, modestos no trajar, empenhados no combate aos vícios. honestos nos negócios, fraternais nas relações com o próximo, tolerantes e respeitosos das ideias e opiniões alheias, praticantes de boas obras, benfeitores dos necessitados, defensores dos oprimidos, promotores da instrução secular e religiosa, observadores do dia do Senhor, assíduos ao culto, estudiosos da Bíblia, participantes da Ceia do Senhor, praticantes do jejum e da oração individual e em família, observadores dos preceitos da Igreja, empenhados na obra da evangelização (Igreja Metodista, 2007, p. 47-48).

Chamado a descrever resumidamente quem pode ser chamado metodista, John Wesley afirmava resumidamente:

Um metodista é alguém que tem o seu coração inundado pelo amor de Deus derramado pelo Espírito Santo que lhe foi dado; alguém que ama ao Senhor seu Deus de todo o coração, alma, mente e força. Ele se regozija sempre; ora sem cessar; em tudo é agradecido. O seu coração está cheio de amor para com todas as pessoas e purificado da inveja, malícia, ira e de todo o sentimento indigno. O seu único desejo, e o desejo único de sua vida, é o de não fazer a sua vontade, mas sim a vontade daquele que o enviou. Guarda todos os mandamentos de Deus, desde o menor até o maior. Não segue os costumes do mundo, pois o vício não perde a sua natureza por entrar na moda. Não é capaz de tomar parte de nenhum divertimento que tenha a menor tendência para o vício. Ele não pensa em falar mal do seu próximo, nem tão pouco em mentir. É incapaz de dizer palavras ofensivas ou vis. Comunicação corrupta jamais sai da sua boca.

Faz o bem a todas as pessoas: aos vizinhos, estranhos, familiares e inimigos. Estes são os princípios e as práticas do Metodista. Estas são as marcas de um verdadeiro Metodista. Por estas somente, querem os Metodistas distinguir-se das outras pessoas (Wesley, 1774, apud Harper 1947, p. 9-70).

Expressando, ainda, o seu caráter ecumênico, Wesley incentivou os seus seguidores: “Quanto a todas as opiniões que não ataquem a raiz do cristianismo, nós pensamos e deixamos pensar”⁵ (Wesley, 1742, p.2). Assim vemos John Wesley destacando muitas destas marcas aos seus seguidores, levando-os a reconhecer que o evangelho de Cristo não conhece religião, que não seja religião social; assim como não conhece santidade, que não seja santidade social.

Apesar da sociedade metodista se apresentar assim, estruturada com nobres ideias nos seus mais variados aspectos, ela ainda se revelava inexpressiva aos olhos da poderosa Igreja-Mãe (Anglicana), da qual Wesley e os seus companheiros haviam sido expulsos, sendo tomados como fomentadores de uma nova seita. São suas as declarações no seu diário “Meu irmão e Eu encerramos a Conferência com uma solene declaração do nosso propósito de nunca nos separarmos da Igreja (da Inglaterra) e todos os nossos irmãos (em Cristo) concordaram com isso” (Wesley, 1756, p. 239). Até a sua morte, Wesley permaneceu pastor anglicano e líder do movimento metodista. (Davies, 1976, p. 102) Sempre enfático dizia:

Sou membro da Igreja da Inglaterra, mas amo os bons homens de todas as Igrejas. Meu alicerce é a Bíblia. Sim, eu sou um fanático pela Bíblia. Eu a sigo em todas as coisas, grandes e pequenas ... Eu aconselho cada pregador ligado a mim, na Inglaterra e na Escócia, a trilhar meus passos (Wesley, 1766, p. 279-280).

Com vista a manter vivo o metodismo após a sua morte, ele exortou os seus dizendo:

⁵ Tradução nossa de: “As to all opinions which do not strike at the root of Christianity, we think and let think”.

Preguem a nossa doutrina, inculquem a experiência, estimulem a prática, reforcem a disciplina. Se vocês pregarem somente a doutrina, o povo será antinomiano; se pregarem somente a experiência, ele será entusiasta; se pregarem somente a prática, fariseu; e se vocês pregarem tudo isso e não reforçarem a disciplina, o metodismo será como um jardim cultivado, porém sem cercas, exposto à destruição de porcos selvagens (Colégio Episcopal, 2005, p. 17).

Não obstante toda a sua paixão e dedicação ao seu povo, no final do seu ministério Wesley não estava muito satisfeito com os próprios seguidores metodistas na Inglaterra. Como ele mesmo dizia,

Eu não tenho medo de que o povo chamado metodista deixe de existir, quer na Europa ou na América. Mas eu tenho medo de que eles só existam como uma seita morta, tendo a forma de religião sem o poder. E esse, sem dúvida, será o caso, a menos que se apeguem rápido à doutrina, ao espírito e à disciplina com que primeiro se estabeleceram⁶ (Wesley, 1831, p. 315).

Wesley, na sua radicalidade, já percebia os sinais de acomodação e de adaptação do novo movimento. Segundo Theodore Runyon:

Wesley tinha razões suficientes para questionar o futuro de seu movimento. Ele viu seus seguidores se dividirem e se separarem por questões que lhe pareciam de menor importância; o aumento no número de metodistas trouxe consigo maior oposição da Igreja que ele amava e à qual era profundamente leal; a sobriedade e a moderação dos metodistas levaram ao acúmulo de riqueza material, que o fazia temer que dentro do movimento estivessem as sementes de sua própria destruição (Runyon, 2002, p. 15).

⁶ Tradução nossa de: “I am not afraid that the people called Methodists should ever cease to exist either in Europe or America. But I am afraid that they should only exist as a dead sect, having the form of religion without the power. And this undoubtedly will be the case unless they hold fast both the doctrine, spirit, and discipline with which they first set out”.

Como também afirmara Davies (1976, p. 100), “Está claro que Wesley desejava que o seu movimento continuasse após sua morte, mas ele estava inconscientemente a estabelecer uma instituição rival para a Igreja da Inglaterra”. Iniciado na Inglaterra por John Wesley, no século XVIII, o metodismo possui a educação como firme aliada do seu projeto missionário. A bem da verdade, anos mais tarde isso se confirmaria, quando esse movimento se converteu, na América, num turbilhão evangelístico que o transformaria na Igreja Metodista.

3. O paradigma Educacional da época de João Wesley

Na Inglaterra de John Wesley, a falta de conhecimentos que a consumia permitiu a intervenção de intelectuais descontentes que, fazendo estudos e analisando a degradante situação, viriam a apurar que a melhoria do país só encontraria saída na educação. Uma educação que repusesse o sentimento de igualdade humana, que visasse o bem comum e não os interesses, pois "o sistema educacional de um país reflete o que ela tem de mais característico para exprimir o conjunto de valores e aspirações, que marca o seu padrão de vida, o seu tipo de civilização e o caráter social da sua cultura"(Teixeira, 1971, p.191).

Impunha-se então a questão: Uma educação que serve a quê? A quem? A quais propósitos? Fontes múltiplas destacam que, na sociedade primitiva, a educação acontecia de modo espontâneo e integral, ou seja, não existiam instituições educacionais. Portanto, o processo educativo tinha como instrumento a transmissão entre os membros do grupo, na família, por isso, se dava integralmente. Era responsabilidade da comunidade prover e velar pelas marcas da educação externadas pública ou veladamente pelos seus membros.

Conforme afirma Ponce (apud Teixeira, 1986, p.25), na sociedade primitiva, sem a divisão de classes, os objetivos da educação eram resultados da estrutura homogênea do ambiente social, identificando-se com os interesses comuns do grupo, acontecendo de forma igualitária para todos os membros. Garantindo a transmissão do conhecimento,

independentemente, das circunstâncias de forma quase padronizada: pensar igual e reagir igual. Na antiguidade acontecia através da transferência de pais para filhos.

Com o surgimento da escola, a educação materializada nesta instituição é resultado de uma construção histórica, cujo desenvolvimento se efectua por meio da aprendizagem mútua. Padronizada mediante visão societária do mundo e respondendo a interesses. Na idade média, passa-se a ver a educação de uma maneira diferenciada, sendo que as classes “abastadas” pagavam mestres particulares para as suas crianças, deixando as demais, pobres, fora do sistema de ensino e aprendizagem.

Conforme Pires, “na sociedade dividida em classes, a educação é também utilizada para formar o homem limitado e cerceado em suas possibilidades de enriquecimento”. (apud Teixeira, 2003, p. 46-47) Tanto na escola como na vida, a educação burguesa passa a ser exclusivista e um instrumento de dominação de classe, tendo o seu poder localizado, sobretudo na capacidade de reprodução. Paula Reis questiona, por isso, a qualidade da educação que se buscava de modo a fazer a diferença. Estaria ela comprometida com a *emancipação humana* ou com os intentos exploratórios e acumulativos de um sistema económico que está fundido na sociedade? Está subordinada aos *caprichos* do Estado e servindo aos propósitos do sistema de governo? (Reis & Facin, 2013, p. 181).

Nos vários sistemas implantados, particularizando a Inglaterra dos dias de Wesley, “a escola sempre foi tida como instrumento das classes dominantes para a manutenção da sua hegemonia.” (Leontiev, 1978, p. 273). Aos ricos não era importante que os homens e mulheres bem como seus filhos, objectos e mão de obra barata do sistema, estudassem, pois em nada contribuiriam para o avanço do país. Otaíza Romanelli (apud Rocha, 2004, p. 2) chega a afirmar que a escola surge como instrumento para a manutenção dos desníveis sociais. Salienta que a função desta, foi a de manter privilégios, pois a própria instituição apresenta-se como privilégio da classe dominante, a partir do momento em que se utiliza de mecanismos seletivos e de conteúdo cultural que não propiciam as camadas sociais mais baixas, ao menos, uma preparação eficaz para o trabalho. Portanto, um quadro desarticulador criara-se onde a educação para exploradores e explorados acontecia de forma diferenciada, propiciando a manutenção de tal divisão. A escola pública, responsável

pelo combate às desigualdades, nas sociedades antigas, já visava a manutenção das classes dominantes no poder. Assim, a divisão de classes substitui a propriedade comum pela propriedade privada provocando uma ruptura do processo educativo.

Já nos séculos XVI e XVII, conforme Paula dos Reis, produto da ação de pressão dos inconformados com algumas práticas de governação, que pretendiam excluir as maiorias trabalhadoras dos escalões das decisões em benefício das minorias, “o Estado evoluiu passando por configurações: sob a chancela da monarquia, depois da burguesia, depois com feições para atender à coletividade social. Foi dando cada vez mais as *mãos* à educação, conduzindo-a conforme seus propósitos e interesses, suas demandas de transformações. Depois, de Estado Liberal, com uma preocupação maior com a preservação da liberdade individual, passa a Estado Social ou Estado-Providência, buscando intervir no campo social e na economia (Reis & Facin, 2013, p. 182). Na evolução destes sistemas de enquadramento e atendimento as maiorias, a educação na vertente dos ricos começou a conhecer outras nuances, entendidas como menos agressivas, mas ainda assim não satisfatória, pois estas visavam, nalgumas instituições, cuidar de estabelecer, segundo Segnini,

Um sistema educacional com vistas a garantir o funcionamento do mercado de trabalho capitalista, no qual empregados eram *educados* para produzir capital e serem eficientes consumidores *educados* para consumir. Acrescia-se a isso os variadíssimos problemas sociais jamais resolvidos como a profunda desigualdade da distribuição da renda, o analfabetismo e os baixos índices de escolaridade que atingiam grande parte da população, a saúde, tudo com implicações perversas nas parcas condições para o exercício da cidadania (Segnini, 2000, p. 73).

Refletindo a nítida estratificação social da sociedade, as escolas, em Inglaterra, nos fins do século XVIII e começo do século XIX, distribuíam-se, também pelas classes sociais, que pecavam, dada a extrema inadequação e deficiência da escola primária, cujo desenvolvimento, do ensino primário era lento e precário. A educação não era um processo isolado. As escolas estavam intimamente ligadas ao *status* social dos seus alunos.

A educação, promovida com a ajuda da sociedade, não era garantia de haver uma educação preocupada com a transformação social; de haver uma educação comprometida com a *emancipação humana*. Esta visava atender os interesses que lhe fossem convenientes, por exemplo: “catequização do povo com fins colonizadores; formação de profissionais para atender a famílias abastadas; minimização do analfabetismo com vista a ampliar o número de cidadãos com direito a voto; expansão da economia nacional; modernização do país; cumprimento a tratados internacionais” (Reis & Facin, 2013, p. 184).

Certamente, vivia-se num sistema de educação distorcido, altamente deturpado, impossível de acomodar os cidadãos no quadro dos seus direitos, pois a educação, que se pretendia que viesse a ser uma alavanca essencial para a mudança, tornou-se num instrumento perpetuador dos estigmas da sociedade que se tornava cada vez mais capitalista e selvagem. A educação popular era quase que desconhecida na Inglaterra no começo do século XVIII. Green diz: “Não havia escolas, a não ser as escolas primárias de Eduardo e Elizabeth, e as recém estabelecidas escolas “circulantes” de Gales, para educação religiosa” (Green, 1964, p. 3). Assim, os filhos dos lares pobres ficavam analfabetos, em regra, porque os pais não podiam pagar as taxas das escolas particulares. Assim, era interesse dos novos capitalistas, fornecer os conhecimentos e o pessoal necessário que garantisse o devido funcionamento da maquinaria produtiva em expansão do sistema capitalista, mas também gerar e transmitir um quadro de valores e conhecimentos claros que legitimassem e obrigassem os trabalhadores a defenderem os interesses das classes dominantes. Rupert Davies, destacado estudioso e historiador do movimento metodista, no seu livro *What Methodists Believe* (1976), olhando para o fenómeno que dita a cisão no século XVIII entre a Igreja Anglicana (mãe) e a Igreja Metodista, e que permitiu a intervenção *suis generis* do seu pregador John Wesley, relata--nos que essa revolução educativa acontece num período da história da Inglaterra conhecido como a “Idade da Elegância ou Idade da Razão”. *Elegância*, certamente no vestir, nas boas maneiras e na busca do conhecimento literário por parte daqueles que pertenciam à sociedade de elite em Londres, proprietários de esplêndidas e espaçosas casas no país. *Razão*, certamente, ao mais alto nível do que em qualquer outra época da história britânica validada, exercida por aqueles que se prezavam a discutir profundamente as questões da existência humana e os comportamentos, quer em

Edimburgo como em Oxford, Cambridge e Londres, fazendo consultas frequentes com os seus companheiros de pesquisas na Alemanha e em França.

Davies, ainda, dá-nos conta de que estranhos fenómenos, ocorriam na Inglaterra de John e Charles Wesley, que era um país agrícola no final do século XVIII e vivia um processo gradual de transformação com vista à sua industrialização. O povo trabalhava a terra, recebia um salário de miséria e o seu estilo de vida era muito baixo. Muitos dos que assim viviam pareciam contentes, pois acreditavam que era errado questionarem a “ordem estabelecida”. Em Londres, em particular, a miséria era visível à distância, em contraste com os que ostentavam e esbanjavam as riquezas. Acrescente-se a isso o facto de que as “massas” não tinham direito à palavra ou a qualquer intervenção nos assuntos da nação, nem aos assentos das assembleias locais. Vivia-se um sistema de controlo extremamente rígido (Davies, 1976, p. 91). Nas igrejas, os bispos eram intimados a passar um período, todos os anos, no palácio do rei e, como sempre, deviam fazer as suas nomeações de acordo com os leais partidários do rei, que sempre lembravam às massas populares quais eram os seus lugares na manutenção da ordem. Os que frequentavam as igrejas deveriam demonstrar lealdade aos seus mestres, ainda que os seus sermões nada tivessem para lhes acrescentar a vida. (Davies, 1976, p. 92)

Pelo seu carácter missionário, junto dos povos, não obstante a sua fidelidade ao Estado, da Igreja na Inglaterra esperavam-se múltiplas tarefas transversais à época, tais como: a missão de ensinar, a igualdade dos seres humanos iguais perante Deus ao invés de se acentuar as desigualdades e o reforço da teoria dos eleitos; a construção de uma comunidade capaz de reduzir o distanciamento entre os mais ricos e os pobres; asseguramento de membros de diferentes classes sociais tivessem uma participação plena no ordenamento da vida da nação; difusão da mensagem do evangelho fosse aos povos de todas as classes sociais, incluindo aqueles cujas limitações sociais os excluía de uma oportunidade a educação, direito garantido somente aos poucos privilegiados da sociedade britânica. Analiza, olhando para a integridade do homem e da mulher, questionava-se: por que é que alguns cristãos sinceros e bem intencionados, preocupados com a situação espiritual ou mesmo com todos os aspectos da vida do ser humano, continuam a reproduzir

uma prática missionária caracterizada pelos “os superiores que sabem e podem resolver os problemas do ‘outro e decidir o que é bom para ele’”? (Nascimento, 2015, p.11) Nisso, desde então a Igreja tem falhado, perdendo a oportunidade de se tornar uma Igreja promotora dos valores do Reino de Deus e em missão no mundo.

A Igreja, ainda que sujeita aos protestos da classe burguesa, devia aliar-se aos desfavorecidos e pobres da sociedade *vis a vis* dos ricos, principalmente quando os interesses destes colidissem com os interesses da maioria, em busca somente do seu bem-estar. A Igreja da Inglaterra, em amplo exspectro infelizmente, em nada serviu no cumprimento desses preceitos. Uma mórbida apatia enfermava a sua ação naqueles dias e esta declarava, peremptória e desleixadamente, não ser aquele o seu papel, deixando, por isso, seus créditos em mãos alheias.

4. A contribuição Metodista, diante do Paradigma Educacional Inglês

Cuidado para não ser tragado pelos livros! Um grama de amor vale mais que um quilo de conhecimento (John Wesley).

Positivamente, está no tratamento da semente o sucesso da colheita no futuro — quero crer que assim entendia Wesley o seu projeto educativo, ao assumir a criança como prioridade absoluta. Dos pedagogos de sua época, Wesley acolhe o método de educação que visa a valorização do bem público comum, o evitar-se envolver na corrupção da sociedade, da criação de Instituições sociais capazes de modelarem o homem, o reconhecimento da religião como o prumo regulador do caráter, a definição dos papéis das famílias e do estado. A crença no Deus vivo, para garantir paz interior, luz interna. Uma educação que se forja no trabalho e na auto-criatividade. Que toma a Bíblia como o centro do Ensino e a Educação lúdica.

Para John Wesley e o seu movimento, o homem, criatura divina, não é uma escultura em pedra feita no passado e que só aguarda a destruição pelo tempo; ele é escultura em carne, o que aponta todo o seu dinamismo e complexidade, a sua grandeza e fragilidade; É então um processo que indica uma obra inacabada, em formação; Sua contribuição para o sistema educacional ajusta-se ao direito à educação, conforme enunciado por Immanuel Kant (apud Vinícius & Júlio Fedre), filósofo alemão protestante do século XVIII, quando inquiria: o que somos? somos aquilo que lemos e ouvimos. Somos as pessoas que admiramos. Somos para os outros tanto quanto somos para nós mesmos. Somos aquilo que aprendemos (Vinícius, 2005, p. 2). Querendo assim destacar que o ser humano não é nada mais do que aquilo que a educação faz dele. Sustentar a teoria fatalista —que no seu tempo frequentemente se ouvia, em opiniões das classes mais ricas e em alguns círculos pobres da sociedade britânica, — onde a ideia dominante era a de que, “a tarefa mais importante de uma criança pobre era ganhar dinheiro o mais cedo quanto possível e não desperdiçar tempo na escola” (Marquardt & Manfred, 1992, p. 50) — significava aceitar a rotina e ofuscar a semente da transformação.

Instruído na chamada “regra de ouro” de Mateus 7.12 (“Assim, em tudo, façam aos outros o que vocês querem que eles lhes façam; pois esta é a Lei e os Profetas”), o despertar pedagógico de John Wesley, forjado na infância, beneficiou a comunidade desfavorecida de adultos e crianças, relegados a força de trabalho braçal e sem direito a educação escolar. Ao olhar para o estado calamitoso das crianças na Inglaterra, Wesley e o seu movimento estreitaram sua devoção no cuidado e educação das mesmas. Era necessário quebrarem-se as inúmeras barreiras impostas aos pobres. A situação vigente contrastava com os seus princípios, pois Wesley sabia que a sua maneira de ser e de estar na sociedade britânica era o resultado da educação recebida desde a infância. Estava convicto, por esse motivo, de que havia necessidade de se acabar com todo tipo de discriminação, até mesmo a de que por *motivos morais*, os pobres devem aprender a ler somente a Bíblia, mas, quanto a escrever e a Aritmética, não era necessário, podendo ser mesmo prejudicial (Teixeira, 1971, p.191-196). Para Wesley e o seu movimento, a educação era o meio, cujo fim asseguraria que a sociedade se tornasse mais igualitária. O mais importante do ponto de vista dos metodistas era assegurar o estado moral nas escolas que existiam. Depois de estudar cuidadosamente o sistema educacional em voga na Inglaterra, Wesley salientou 5 grandes defeitos desse sistema, conforme o seu modo de ver.

- 1) As escolas eram mal localizadas, geralmente nas cidades grandes; em consequência, a matrícula era quase sempre demasiada.
- 2) Havia crianças de toda condição moral numa grande escola; assim os piores corrompiam a moral dos melhores.
- 3) A instrução religiosa era muito falha; muitas vezes o próprio professor de religião não tinha simpatia pelo cristianismo.
- 4) As disciplinas eram mal escolhidas. Por exemplo, a leitura, a escrita e a aritmética foram relegadas a um plano inferior ao dos clássicos; e, muitas vezes, se omitia o estudo do Hebraico.
- 5) Havia sérios defeitos na pedagogia. Por exemplo, os clássicos comumente estudados eram, muitas vezes, anti- religiosos e destruidores da moral (Reily, 1981, p.157-158).

Foi no meio desse cenário, com os seus contrastes e alarmes sociais, em atmosfera de morte e apatia, no que diz respeito à educação, à religião e à sociedade que John Wesley faz a sua apoteótica aparição.

Para John Wesley, cidadão interessado não só no homem e na mulher, agentes transformadores da realidade existencial, mas também no cidadão em busca do reino de Deus que se inicia na terra, admite que a educação deveria ser vista numa dimensão mais ampla, além daquela que constitui o ambiente escolar ou o sistema educacional no qual se actuava. Assim, a educação deveria ser vista e assumida como um instrumento de transformação, de emancipação humana. A sua proposta, para efeitos de correcção, inicia-se com a organização das comunidades de fiéis em sociedades, um espaço de aprendizado e de ensino capaz de tornar o viver humano menos solitário, menos penoso, mais solidário; portanto um instrumento de emancipação humana, qualificado para a vida, por não ser mercadoria.

Dizia Reis “E, em se tratando de romper os *grilhões* ideológicos que prendem a educação à *servidão* do capitalismo, por que não se pensar em *pedagogia libertadora*?” (Reis & Facin, 2013, p. 186) — Um acontecer pedagógico que consiga capacitar e fazer de cada criança, jovem, adulto um agente político que pensa, age, e usa a palavra, a reflexão como força transformadora da realidade, da sua realidade, da realidade da sua comunidade, sua cidade... nação?

Importa referir que, para Wesley e para o seu movimento, na busca de uma educação sem limites, antes da preocupação em torno do que ensinar residia a preocupação de como assegurar na criança e no adulto marginalizado o direito à educação académica. Seguir-se-ia, então, o que ensinar, em vista do que se esperava da criança ou do adulto instruídos. Uma atenção muito particular, direccionada à educação infantil, devia ser prestada relativamente à salvação futura da sociedade.

Como ingentes tarefas que se impunham os reformistas, cujas ideias eram corroboradas por Wesley, insistiam na necessidade de não só recair sobre o Estado a manutenção das escolas, mas de assegurar a obrigatoriedade do ingresso de todas crianças e adultos nas mesmas, bem como o incentivo a que novos estabelecimentos estudantis fossem abertos. Já o monge Martinho Lutero, em 1524, havia dirigido um apelo aos magistrados de todas as cidades alemãs, convidando-os a abrir e manter escolas cristãs, sendo certo que “à Igreja caberia

somente o dever de exigir do Estado a criação de estabelecimentos de ensino “cristãos” (Mesquida, 1994, p. 14).

Wesley, além dos interesses confessionais internos ao Metodismo, permite-nos observar o impacto e a aplicação das suas ideias nos âmbitos social, político, editorial, de saúde pública e, especialmente, na educação. Justamente nesta última área, vemos o impacto mais duradouro do seu trabalho – aliado à herança religiosa metodista. Embora os estabelecimentos de ensino fundados por Wesley tivessem a sua base no Iluminismo e propusessem um reconhecido carácter público e confessional, as instituições religiosas em geral foram depois vistas como espaços decididamente privados.

4.1 Protótipo do Modelo Educativo Metodista

Vimos até aqui enfatizando este Laboratório de Educação e Ensino Libertador. Portanto, uma reflexão se impõe: um laboratório é o espaço físico cuja função é o de facilitar a pesquisa de agentes patológicos, produzir alterações ou detectar enfermidades nos seres vivos; um espaço de pesquisas de componentes estruturais das substâncias, fornecendo, ainda, as condições para a prática de pesquisas para a obtenção de conhecimentos para si próprio e para os demais interessados. Teria o metodismo se constituído nesse laboratório?

No contexto desses analistas constituídos no Clube Santo, precursor do movimento metodista, contestaríamos: seriam eles os patronos desse laboratório que viriam a influenciar nações e gerações de todos os tempos, bem como os interessados na busca de possíveis soluções que levariam ao desenvolvimento das sociedades?

Em relação à perspectiva social e educacional, Wesley observou com interesse a educação nas comunidades moravianas, especialmente em Herrnhut, e a tradição pietista na Universidade de Halle (Nascimento, 1999, p. 25). Tentou aplicar esse modelo em Oxford.



Figura 8 - Kingswood School

A partir desse modelo, fundou a Kingswood School, em 1748, em uma região de pobres mineiros, nos arredores da cidade de Bristol, a primeira escola metodista: a Escola de Kingswood, cujos objetivos consistiam em

Providenciar o conhecimento elementar precisamente para aqueles que de outra forma teriam renunciado; eles foram designados para proteger as crianças contra o modo não cristão de viver, perigosas influências ou influências que tenham sido percebidas como perigosas; e acima de tudo mais, eles foram concebidos para guiar as crianças dentro das verdades básicas dos cristãos e liderá-las para uma vida em harmonia com a vontade de Deus (Marquardt, 1992, p. 52).

e influenciou sistemas de educação pública no mundo de língua inglesa, chegando por vias missionárias a outros países também. Seguindo a ênfase na disciplina metódica também aqui. (Mesquida, 1970, p.32)

Após ter constatado as lacunas no Sistema Inglês de ensino de então, relativamente ao caso das crianças, Wesley ainda teve de enfrentar a realidade de alguns pais que não podiam pagar para colocar seus filhos na escola, permanecendo como "potro selvagem" (Wesley, 1749, p.277-279).

Partindo da teoria para a prática, Wesley posicionou-se em busca da resposta para aqueles marginalizados "Determinei tê-los comigo ensinando-os em minha própria casa, para que tenham a oportunidade de ler, escrever e contar, evitando assim estar sob influência de virem a aprender paganismo, ao mesmo tempo" (Wesley, 1749, p. 277-279). Depois de

várias tentativas infrutíferas, Wesley encontrou dois mestres-escolas, como queria - homens de honestidade e conhecimento suficiente, que tinham talentos nos seus corações para o trabalho. Em internato para cinquenta meninos, orientados por seis mestres, Dr. John Jones, Walter Sellon, Thomas Richards, Richard Moss, William Pencer e Abraham Groue, mantidos por cinco ajudantes supervisionados pela Sra. Mary Davey, estes tinham ao seu cuidado perto de sessenta crianças. Foram nomeados também dois administradores para a escola. Suas missões eram: Receber as inscrições escolares, e gastar o que é necessário. Falar semanalmente com cada um dos mestres. Orar e exortar as crianças duas vezes por semana. Inquirir diligentemente se estão a crescer na graça e aprendizagem, e se as regras são pontualmente observados. Reunir todas as manhãs de terça-feira, em conjunto com os mestres, para excluírem as crianças que não observassem as referidas regras. Todas as manhãs de quarta-feira para se encontrar, e exortar os seus pais e treiná-los nos caminhos de Deus (Nascimento, 1999, p. 25).



Figura 9- Crianças em ação.

Os pais de alguns meninos, dizia Wesley, pagavam pelos seus estudos, mas a maior parte, sendo muito pobre, não; de modo que as despesas eram principalmente custeadas por contribuições voluntárias. Em últimas instâncias, tiveram de os vestir. Outros foram enviados para a escola, e aprenderam, pelo menos, a ler e escrever, não obstante e lamentavelmente ao mesmo tempo, também aprenderam todo o tipo de vício. Para Wesley, melhor seria que os mesmos não tivessem adquirido o conhecimento do que após tê-los comprados em tão alto preço, permanecessem inúteis.

Na sua famosa “Biblioteca Cristã”, que preparou principalmente para os pregadores, Wesley deu ao povo 50 volumes, contendo muitas obras primas de literatura em forma

abreviada como:

A Longing for Holiness; John Wesley's Sermons; The works of John Wesley; A perfect life; John Wesley's theology; John and Charles Wesley; The standard sermons in modern English; The Lord our righteousness; A concise history of England, from the earliest times, to the death of George II; Hymns for the nativity of our Lord, and New Year's Day; John Wesley's little instruction book; Compendium of Natural Philosophy; A Sufficient Answer; An estimate of the manners of the Present Times; A Pocket Hymn Book, for the use of Christians of all Denominations.

As suas gramáticas e livros de História da Inglaterra provavelmente proporcionaram a muitos ingleses a sua única instrução nestes assuntos. É interessante notar que Wesley ganhou pelo menos 20.000 libras esterlinas por meio da sua atividade literária, mas empregou-as, quase na sua totalidade, em obras de caridade, tendo morrido pobre (Carrol, p. 308).

Uma mudança feliz logo foi observada nas crianças, particularmente no que diz respeito aos seus temperamentos e comportamentos. Eles aprenderam a ler, escrever e a fazer aritmética rapidamente, ao mesmo tempo em que foram diligentemente instruído nos princípios sólidos de religião, e fervorosamente exortados a temer a Deus e trabalhar para a sua própria salvação. A educação, contudo, começa agora a ser o setor central do grande processo de mudança da vida económica, política e social da sociedade de maior equilíbrio político e democrático do mundo ocidental.

Para a diferença e o cabal atendimento às crianças em Kingswood, Wesley, (1749, p. 277-279) estabeleceu regras para a escola, como se seguem:

- a- Primeiro, nenhuma criança é admitido com menos de seis anos de idade.
- b- Em segundo lugar, todas as crianças devem estar presentes no sermão da manhã.
- c- Em terceiro lugar, elas devem estar na escola das seis às doze, e da uma às cinco.

d- Em quarto lugar, elas não têm dia de folga.

e- Em quinto lugar, nenhuma criança deve falar na escola, não fosse só para os mestres.

f- Em sexto lugar, a criança que perde dois dias em uma semana, sem licença, é excluído da escola.

Kingswood recebia crianças a partir dos seis anos de idade, mas nenhuma era aceite após o décimo-segundo ano de vida, pois para Wesley a esta idade elas já estavam corrompidas por valores mundanos. Para educar os alunos ele propunha, além das regras mencionadas, que todos se levantassem às quatro horas da manhã, utilizando o tempo até a hora do sermão matutino (às cinco) para leitura, meditação, canto e oração. É importante enfatizar que a pedagogia de Wesley mostra como ele aplica o seu “método racionalista” também na educação das crianças, outro fator aí implícito seria a sua visão prática. Em sua publicidade, Wesley descrevia a qualidade de sua escola:

This is to give Notice, That in the Forest of Kings-Wood, near Bristol, in a good clear air a Boarding- School is now opened, wherein are taught, at 14l. per Annum - English, French, Latin, Greek, Hebrew, History, Geography, Chronology, Rhetoric, Logic, Ethics, Geometry, Physics; together with Writing in all the useful Hands; Arithmetic, Vulgar, Decimal, and Instrumental; Merchants' Accompts by Single and Double Entry; Trigonometry, Plain and Spherical; Surveying and Mapping of Land; Gauging in all its Parts; Mensuration of all Superficies, Solids &c. at much less Expence of Time than usual: Where particular Care is also taken of the Morals of the Children, that they may be train'd up at once to Learning and Virtue.

O currículo combinava a educação religiosa e secular, segundo o modelo de educação religiosa que Wesley propusera em *Instruction for Children*, (Nascimento, 1999, p.97) e com base numa série de manuais que ele mesmo escreveu para o uso na escola. Dizíamos que essa preocupação levou-o a fundar escolas, pois a formação escolar era vista como parte da tarefa missionária, que prepararia não só aos clérigos, mas também os fiéis leigos

para o exercício da perfeição cristã.

Para Wesley a perfeição exigia a disciplina e método diários, os quais teriam impatos também na vida social. As doutrinas de santificação e da perfeição cristã, impeliram Wesley a se ocupar da educação das crianças e o levaram a preocupar-se com a educação dos adultos, possivelmente uma obra pioneira na Inglaterra no século XVIII. De ressaltar que a educação era controlada pelo governo britânico, que não reconhecia a identidade metodista, até que na realidade, a passagem do tempo entre os séculos XVIII e XXI fez com que a proposta educacional metodista saia da condição privativa e marginal para tornar-se algo mais público que a aproxima, por sua vez, da educação pública na Inglaterra (Wesley, 1749, p. 347-360).

A abertura da Escola de Kingswood foi somente o modelo inicial do projeto educacional proposto por Wesley, visando a educação dos pobres mineiros e dos seus filhos. Porém, progressivamente, foram criadas escolas para a educação das famílias metodistas. Com o crescimento do Metodismo, uma série de internatos metodistas de estudo secundário [boarding schools] surgiu na Inglaterra, seguindo o modelo de Kingswood. O primeiro deles foi Woodhouse Grove, construído perto de Apperly Bridge em 1817, Este movimento, essencialmente educativo, que se propunha “reformular a Igreja e a Nação” pelo ensino, vai construir capelas que serão escolas e escolas que serão capelas (Mesquida, 1994, p.97). O primeiro prédio construído por Wesley e Whitefield, em Kingswood (Bristol), servia, ao mesmo tempo, de escola para os filhos dos mineiros e de lugar de culto.

A partir dessas premissas, segundo Cummings (1886), surgiram várias outras escolas: Culford School, Edgehill College, Kent College Pembury, Queen’s College, Taunton, Farringtons School, Hunmanby School, Shebbear College, Truro School, Woodhouse Grove School e Kent College em Canterbury. Delineava-se, assim, um sistema educacional metodista incipiente, paralelo às tradicionais e imponentes instituições de ensino, como Oxford e Cambridge. A criação desse sistema paralelo deu-se, sobretudo, como forma de manutenção da identidade metodista, especialmente na educação infantil e na educação teológica, escolas voltadas para a preparação de docentes segundo a orientação metodista.

Porém, na passagem do século XIX para o século XX, a maioria dessas instituições foi entregue ao controle estatal. As instituições que se mantiveram vinculadas ao sistema metodista de educação, conforme Best – tais como Culford School, Bury St. Edmunds; Edgehill College, Bidefor; Farringtons and Stratford House, Chislehurst; Kent College, Canterbury; Kent College, Pembury; Queen's College, Taunton; Shebbear College; Truro School; e Woodhouse Grove e Apperley Bridge – foram geridas pelo *Board of Management for Methodist Independent Schools* (Best, 1998, p. 102).

Kingswood manteve-se em atividade também no século XX e, a partir de 1920, começou a admitir tanto os filhos de leigos como os de ministros metodistas, ampliando depois o seu escopo para tornar-se referência em educação liberal aberta ao público. Mas ao fim do século XX, o sistema educacional metodista, na Inglaterra, incluía, além da Kingswood School, outras seis escolas metodistas independentes – Ashville College, Harrogate; Leys School, Cambridge; Rydal Penrhos, Colwin Bay; Wesley College, Dublin; Methodist College, Belfast.

Além disso, mantinha duas instituições administradas pela *Division of Education and Youth*: o Westminster College e o Roehampton Institute of Higher Education, nos quais o caráter confessional metodista se mantinha como originalmente. As escolas metodistas na Inglaterra buscaram um termo alternativo para manter a sua identidade em face dessas mudanças, dialogando com as políticas públicas para a área e apresentando propostas de integração e manutenção da educação confessional e religiosa. Na Inglaterra, as instituições metodistas de ensino puderam manter a sua ênfase religiosa, missionária e social, que se vê originalmente em Wesley, ao mesmo tempo em que vêm ganhando reconhecimento público.

Vimos acima que o sistema educacional metodista proposto por John Wesley teve as suas origens no século XVIII, passou por alterações nos séculos XIX e XX, e ainda mantém uma certa presença no contexto da Inglaterra, a despeito das transformações ocorridas em três séculos. As ideias de John Wesley e a educação metodista na Inglaterra conseguiram sobreviver nesses três séculos, justamente por se caracterizarem como uma proposta de equilíbrio no meio da constante tensão entre racionalidade científica e espiritualidade,

educação e confessionalidade, entre o público e o privado (Nascimento, 1999, p. 103).

Na sua pedagogia, John Wesley assumia, também como princípio pedagógico fundante, um pensamento análogo ao princípio socrático: a necessidade de cada ser humano medir as suas capacidades e conhecer os seus limites, pois, para ele, da “profunda consciência da nossa ignorância podemos aprender várias lições valiosas” (Runyon, 2002, p. 79). É necessário abrir-se quanto ao caráter finito e pequeno do conhecimento que temos diante do mundo.

O ser humano é um ser em processo. O pensamento deve estar aliado à prática que liberta e não a uma repetição cega e costumeira no tempo de sua formação. Era, pois, evidente que a escola, ao ensinar à criança a escritura como mecanismo de aprendizagem da leitura e também da escrita, não deve ignorar que, até então, essa criança foi e é o que as palavras lhe disseram ser, pois cada palavra falada foi um passo rumo ao descobrimento significativo e profundo na construção dessa pessoa. Enfim, a criança é resultado das palavras que lhe foram ditas. Dessa forma, ao serem questionadas, elas reflectirão em torno de tudo à sua volta, de modo que não serão um produto só da escola, mas da comunidade e sua realidade. “No solo se enseña en la escuela; por tanto, no solo en ella se reciben lecciones. También en la enseñanza informal y no-formal hay lección” (Masota, 2008, p. 605).

Na linha do pensamento filosófico de John Wesley, anos mais tarde, a UNESCO reforça o sentimento de que “as instituições têm que educar estudantes para que sejam cidadãos e cidadãos bem informados e profundamente motivados, capazes de pensar criticamente e de analisar os problemas da sociedade, de procurar soluções aos problemas da sociedade e de aceitar responsabilidades sociais” (Unesco, 1998, p. 25). Destacamos que tal compreensão fora expressa duas centenas de anos após Wesley ter sinalizado a importância de uma dimensão transformadora da sociedade no processo educacional.

Não obstante, Wesley não tem lugar na história da pedagogia moderna; seus métodos de educação assemelham-se aqueles das famílias e escolas medievais ao invés daqueles que prevalecem nos tempos modernos. Pestalozzi (d. 1746) e Froebel (d. 1782) eram desconhecidos dele. Ele leu

Emile, de Rousseau, e analisou-o em um nível extremamente superficial (Marquardt, 1992, p. 60).

Do comentário acima citado por Manfred Marquardt (1992), no que toca à pedagogia usada por Wesley, diríamos que, apesar da sua superficialidade, produto de sua formação, Wesley esboçava uma dureza na sua pedagogia, feita como manta de retalhos, bebendo de todos, a qual, posteriormente, passou aos seus seguidores. O método pedagógico utilizado foi o elemento fundamental de seu êxito. As instituições de ensino metodistas, seguindo Pestalozzi e Froebel, dando ênfase à experimentação, ultrapassaram rapidamente as escolas públicas, particulares e católicas, nas quais o aprendizado se fazia ainda pela leitura em voz alta e pela memorização, método que, de acordo com Mesquida (1994), não ensina nada a ninguém; pelo contrario, desenvolve a ignorância. Importa reter em Wesley o seu inconformismo com a educação setarizante, conformista e desumanizante. No processo de ensino, Wesley sempre indicou claramente aos professores da Escola de Kingswood, a sua discordância quanto a métodos de cunho conteudistas e decorativos.

Dessa forma, a prática educativa de inspiração wesleyana incentivava, desde cedo, a aptidão interrogativa, orientada para os problemas fundamentais de uma época e uma situação específicas. A orientação de John Wesley é: Observem não o quanto, mas quão bem eles lêem... e os questionem continuamente sobre cada tópico... dessa forma, eles aprenderão a pensar enquanto lêem: eles crescerão mais sábios e melhores a cada dia (Best, 1998, p. 28).

Wesley assumia a dúvida como um valor-guia de sua proposta educacional e científica e, conseqüentemente, a investigação (pesquisa) como prática obrigatória. A observação e a prática (método indutivo), em que objectos inanimados exercessem uma ação pedagógica junto aos alunos, transformou os laboratórios e as salas de aula num importante estabelecimento de ensino de pesquisa científica, seguindo o caminho da verdade e da liberdade. Assim, a prática pedagógica metodista passou a caracterizar-se pelos componentes: observação, experimentação, razão e liberdade.

John Wesley tentou sempre vivenciar na prática o que dizia. Esse compromisso o levou a renunciar, aos poucos, os trocados que tinha para se aquecer no inverno, visando pagar

uma professora que educava crianças de rua. Dentro de uma perspectiva cristã, útil é aquilo que tem valor social.

O envolvimento do metodismo com as questões relevantes da sociedade é uma marca que o acompanha desde o seu início. A humanização dos presídios, o combate à escravidão, a luta por salários dignos para os operários, o fornecimento de ensino básico para as crianças pobres, distinguiram os metodistas, quando ocorreu a assim chamada Revolução Industrial, na Inglaterra. Por ter surgido num ambiente universitário, o metodismo compreendeu cedo a importância de se promover a educação como instrumento para a melhoria da qualidade de vida, tanto do indivíduo quanto da sociedade.

4.2 A importância das “classes” no crescimento do Metodismo

A reunião de “classes” iniciou em 1742, quando, visando angariar fundos de que necessitava para liquidar a dívida contraída na construção do templo metodista, John Wesley tomou a iniciativa de agrupar os homens e as mulheres em número de 10 a 12 membros de acordo com suas localidades, e de igual forma permitiu que, todos os que comungam interesses comuns, desejosos em estreitar laços de fidelidade cristã, se constituíssem em grupos menores de 4 a 6 membros, denominados “Bands” ou “Esquadrões” (Róbert , 2007, p.1).

Nas “Classes” procurava-se a praticidade em larga escala do ensino da bíblia e da convivialidade dos seguidores. Evoluiu rapidamente para muito mais do que uma campanha de capital, produzindo, nos anos seguintes, uma explosão revolucionária, nas campinas e planícies inglesas.

Uma maneira de explicar a resistência de Wesley como uma figura-chave para os cristãos contemporâneos é sua ênfase na formação de pequenos grupos, especialmente a reunião de “classes”. Na reunião de classes, a ação era focada principalmente na transformação educacional e não só na informação. Visando atingir a todos os membros, as classes foram divididas principalmente de acordo com a localização geográfica. Dessa forma, todos

podiam participar de uma reunião de classe com os metodistas no seu bairro. Nela, as pessoas aprendiam a ler e escrever bem como a interpretar as suas vidas através da lente do evangelho, a construir um vocabulário para dar voz à sua experiência com Deus e a crescer na fé em Cristo. “Vigiar uns aos outros em amor” era o lema (Schmidt, 1962, p. 244-245).

Wesley foi o mais talentoso organizador das classes e dizia: “Estabeleça reuniões de classes e forme sociedades onde quer que você pregue e tenha ouvintes atentos; porque onde quer que preguemos, sem ser assim, a palavra fica como a semente à beira do caminho”⁷. Este foi o seu conselho a Adam Clarke, seu antigo colaborador. (Watson, 2014, p. 21).

Um dos grandes pregadores nessa época do “reavivamento”, em que as igrejas tradicionais, Católica, Anglicana, Luterana, experimentavam uma letargia evangelística, George Whitfield, reconheceu os feitos de Wesley particularmente em alavancar o movimento mediante o estabelecimento estratégico das classes. Ele afirma: “Meu irmão Wesley agiu sabiamente; as almas que foram despertadas sob o seu ministério, ele juntou-as nas classes e, portanto, preservou os frutos do seu trabalho. Isso eu negligenciei e o meu povo está numa corda de areia” (Watson, 2014, p. 21).

Nunca omita encontrar sua Classe ou Esquadrão; nunca se ausente de qualquer reunião pública. Estes são os próprios nervos da nossa Sociedade; e tudo o que enfraquece, ou tende a enfraquecer, o nosso respeito por isso, ou nossa exatidão em atendê-los, ataca a própria raiz da nossa comunidade⁸ (Watson, 2014, p.27).

Se a reunião de classe fosse ameaçada, então a própria raiz do metodismo estaria em perigo.

⁷ Tradução nossa de: “Establish class-meetings and form societies wherever you preach and have attentive hearers; for, wherever we have preached without doing so, the word has been like seed by the way-side.”

⁸ Tradução nossa de: “Never omit meeting your Class or Band; never absent yourself from any public meeting. These are the very sinews of our Society; and whatever weakens, or tends to weaken, our regard for these, or our exactness in attending them, strikes at the very root of our community.”

John Wesley também despendeu muito do seu tempo e energia lidando com o lado físico e com as necessidades mentais dos desprivilegiados, garantindo-lhes dispensários, escrevendo acerca da medicina disponível para os pobres, organizando alívio para os oprimidos, opondo-se à escravidão e, acima de tudo, fundando escolas. Ele entendia que, aos olhos de Deus, todos são iguais, com direito à liberdade e oportunidades para um desenvolvimento integral.

Um aspecto a não negligenciar do metodismo é o seu combate pela justiça social, pelos direitos humanos e pela democracia, aliado à sua contribuição para os movimentos que lutavam pela reforma das penitenciárias na Inglaterra e em outros países. Essa abertura positiva para o aperfeiçoamento da sociedade suscitou, inclusive, a participação activa das mulheres. Como refere Rupert Davies:

Os metodistas dos seus dias não eram revolucionários, mas eram pessoas simples, com respeito próprio e dignidade humana, aptas a se expressarem por palavras e acções, a fazerem escolhas responsáveis e, em muitos casos, a exercitarem liderança e que, sem suas pregações, seriam despojadas e abjectas. Na verdade, o efeito do seu trabalho era revolucionário (Davies, 1976, p. 99).

John Wesley ajudou a criar um corpo de pessoas que, com os outros, no meio século que se seguiu à sua morte, nas suas actividades na política local e nacional, nos sindicatos, na literatura ou na educação, muito fizeram para a formulação do carácter progressivo da versão britânica da democracia. Muitos anos antes do fim de sua longa vida, John Wesley foi grandemente reconhecido como um grande homem e um benfeitor para o seu país. Estudioso, versátil e destemido no seu mérito, Wesley “incorpora [...] e corrige o idealismo”, bem como faz a “redenção menos individualista” (Mattos, 2000, p. 74). Nesse sentido, além de fundador do movimento metodista, John Wesley é visto como evangelista, reformador social, teólogo, educador, filantropo e estadista (Reily, 1981).

O processo de ensino, enfim, demandava na óptica de Wesley o esquadramento estratégico da sociedade por forma a rentabilizá-la, no que se refere à partilha do conhecimento e ao resgate da integridade humana.

4.3 Os Metodistas e a Educação Humana

E como a única finalidade de um médico é restaurar a natureza ao seu estado original, então, a única finalidade da educação é restaurar nossa natureza racional ao seu estado original. Educação, portanto, deve ser considerada como a razão emprestada de segunda mão, para, tanto quanto puder, suprir a perda da perfeição original. E, como a medicina pode justamente ser chamada de a arte de restaurar a saúde, a educação pode, então, ser considerada, sob a mesma perspectiva, como a arte de restaurar ao homem sua perfeição racional (John Wesley, Sermão 95)

Fica extremamente evidente, diante do zelo e da dedicação manifestados por Wesley, relativamente à restauração do ser humano, que “o metodismo veio a ser também o primeiro grande movimento moderno de educação para crianças e adultos, bem como de difusão popular de cultura. Wesley queria que os seus pregadores fossem piedosos, sim, mas antes de qualquer coisa, que fossem também ilustres estudiosos, leitores assíduos e incansáveis disseminadores da educação e da cultura” (Dornellas, 2002, p. 14-15). Dessa forma, estariam em condições de identificar, bem como de se prevenirem da origem dos males que afectavam a sociedade e de encontrarem possíveis soluções.

Outro aspecto importante é que o metodismo lança uma visão inovadora sobre a educação popular, pois nas sociedades em que os metodistas vieram a instalar-se, “foram os primeiros a valorizar e organizar uma educação destinada especificamente aos adultos. Da mesma forma, trata-se de um grupo obcecado pela luta contra o analfabetismo, já que os metodistas consideram inconcebível que um cristão não saiba ler e escrever” (Mesquida, 1994, p. 16).

Era nas famílias pobres que se iniciava o programa wesleyano de educação. John Wesley manifestou o desejo de uma vertente educacional competente e esclarecida.

Wesley foi um grande educador, uma fonte inspiradora que transmitiu a todo o movimento metodista, ao redor do mundo, a sua paixão pela educação (in: Revista do COGEIME, ano 7, nº 13, 1998. p. 132). Ainda quanto ao conteúdo programático anteriormente referido, Wesley entendia que a escola deveria discutir a missão da Igreja no mundo e a Igreja, a missão da escola. Melhor ainda, as duas devem debater a sua participação conjunta na missão de Deus na terra (in: Revista do COGEIME, ano 12, nº 22, 2003. p. 52).

Influenciados pelo pensamento e atitudes de Wesley, para os metodistas, a educação é parte da missão e a chave para dissipar o obscurantismo na sociedade. Por isso mesmo, encontramos dois significados complementares descritos no Plano para Vida e Missão (catecismo), relativamente ao entendimento metodista sobre a educação:

É o processo que visa oferecer à pessoa e à comunidade uma compreensão da vida e da sociedade comprometida com uma prática libertadora, recriando a vida e a sociedade segundo o modelo de Jesus Cristo e questionando os sistemas de dominação e morte, à luz do Reino de Deus (Plano para Vida e Missão, 1982, p. 34).

Quanto à educação secular, assim definida como:

O processo que oferece formação melhor qualificada nas suas diversas fases, possibilitando às pessoas o desenvolvimento de uma consciência crítica e seu comprometimento com a transformação da sociedade, segundo a missão de Jesus Cristo (Plano para Vida e Missão, 1982, p. 34).

Wesley entendia a educação como parte da obra criadora e salvadora de Deus, ao criar o homem e a mulher à sua imagem e semelhança. A educação era, pois, aceite e intensivamente praticada por Wesley como caminho de libertação da ignorância e conquista dos valores de uma vida mais abundante e perfeita. A dedicação e o compromisso com que ele se entregou à concepção, criação, instalação e ao acompanhamento da Escola de Kingswood foram responsáveis por plantar no coração de todos os metodistas uma autêntica paixão pela educação. Em função da sua dedicação e compromisso,

[Wesley] empregou repetidos sermões e conversações sobre educação e treinamento de crianças, regularmente vistoriou as escolas que ele fundou, conduziu conversações com as crianças, dedicou ele mesmo horas de instrução, escreveu seus próprios livros escolares, desenhou planos instrucionais, aconselhou pais nas questões de educação infantil, alistou professores, e regularmente assistiu com várias dificuldades emergentes (Marquardt, 1992, p. 53).

É natural que nas instituições metodistas de educação se assuma, como parte integrante dos seus projetos educacionais, um compromisso amplo com a paz, a justiça, a liberdade e a solidariedade. Wesley escolheu esse contexto dos pobres como referencial e construiu ao redor das necessidades dessas populações o movimento metodista. A reforma da nação buscava construir um espaço para elas. As comunidades metodistas eram consideradas escolas de democracia para as pessoas humildes, um projeto pedagógico que enfatiza a formação da personalidade e investe num acompanhamento em situações de crise.

Finalmente, foram homens educados em instituições metodistas que protagonizaram os ataques de frente contra as maiores injustiças e pecados sociais da sua época. Transformaram-se em campeões decididos, valentes incansáveis da abolição da escravidão; lutaram para terminar com a exploração das crianças e mulheres nas fábricas; intercederam pela redução da jornada de trabalho e o aumento dos salários; trabalharam com fervor pela reforma do sistema penal e a humanização das cadeias; odiaram a guerra; condenaram o abuso do dinheiro e os privilégios; atacaram com dureza o tráfico de bebidas alcoólicas; propuseram uma reforma agrária que acabasse com o latifundiário; propuseram um sistema de preços justos, salários adequados e trabalho para todos (Alves, 1998, p. 24).

4.4 A Filosofia Metodista da Educação

Tal como o pensamento teológico de Wesley, o pensamento filosófico, levou-o a um amplo diálogo e a uma criteriosa adaptação. Às vezes, o seu conceito filosófico é marcado pelo equilíbrio que lhe confere maiores possibilidades para estabelecer diálogo com outras expressões de fé. Isso confere à filosofia wesleyana contemporaneidade, transformação,

mas certamente, acentuação e vivacidade, como ele as encontrou preservadas nas igrejas e nos movimentos da sua época.

Wesley não desenvolveu uma filosofia a partir de si mesmo, sem referenciais anteriores. Na sua busca do conhecimento, Wesley registou mais de mil e quatrocentos autores diferentes em três mil textos distintos, que vão desde folhetos até coleções em 12 volumes, entre leituras religiosas, história, medicina, geografia, filosofia, etc. Suas fontes clássicas vão desde Platão e Aristóteles, a Santo Agostinho.

Muito embora não possamos equiparar John Wesley à escolástica medieval, a Calvino, à ortodoxia luterana ou aos chamados teólogos dogmáticos de nossa época, Wesley é herdeiro dessa tradição reformada e puritana de ênfase na santidade, que logrou tanta proeminência na Inglaterra dos séculos dezessete e dezoito. Assim, Wesley entendia que educação implica ensino. Ensino implica conhecimento. Conhecimento é a verdade. A verdade é a mesma em qualquer lugar. “Wesley não revela o caminho de busca do conhecimento ao âmbito metafísico, antes destaca a importância do mundo como fonte propiciadora de conhecimento”(Guimarães, 2007, p.67).

Wesley reafirmava a determinação de Lutero quando defendia *Sola Scriptura* e *Sola Fide* a ponto de admitir ser ele “homem de um Livro só” (Siqueira, 1986, p. 23), sem, contudo, descartar quaisquer outros livros da sua lista de leituras. Em matéria da busca de discernimento teológico ou filosófico, só a Bíblia. O princípio fundamental no estudo da Bíblia, para Wesley, é a razão. Deixando claro nos seus livros, quando diz: "Quem renuncia à razão, renuncia à religião; a religião e a razão andam de mãos dadas; toda religião irracional é falsa" (Obras, XIV, 254). Em René Descartes (1596-1650), este faz da dúvida o início da filosofia e do conhecimento, sendo assim somente a razão superaria a dúvida. Para Wesley, razão e fé se complementam.

Influenciado fortemente pelo iluminismo, o fundador da doutrina metodista adota uma concepção pouco usual, em que combina racionalismo e fideísmo. Tal diretriz encerra o fundamento da sua abordagem filosófica ao fazer com que a educação contribua para amadurecer a fé, e esta, através da educação, torna-se responsável por transformar a

sociedade.

Além de receber influência das melhores tradições da teologia cristã da época, a teologia wesleyana também sofreu a influência filosófica de John Locke⁹ que viveu no século XVII. Ao apropriar-se da concepção de experiência de Locke sobre a natureza do conhecimento religioso, Wesley entendia, que a experiência é um passo decisivo para a elaboração lógica do pensamento do ser humano. Ela é uma das portas do conhecimento juntamente com a reflexão. A sua filosofia não parte do ser, elemento basilar da filosofia clássica, mas do pensamento (Gnosiologia).

Portanto, a educação deve ser a mesma em toda parte, nos três grandes grupos: o do conhecimento, o da ciência e o da moralidade. Parafraseando ainda Guimarães, o propósito maior da busca do conhecimento na perspectiva wesleyana, era possibilitar que a humanidade elevasse os seus pensamentos a assuntos cada vez mais dignos de atenção, até que, finalmente, alcançasse a fonte de todo conhecimento – Deus. No campo do conhecimento, o embate se dá entre experiência e teoria; no da ciência, entre sua autonomia dentre os saberes ou da necessária vinculação com a filosofia; no campo da moralidade, a discussão se passa entre a fundamentação moral protestante, católica, ou laica. “Wesley assumia que o desejo de conhecimento é um princípio universal do ser humano” (Guimarães, 2007, p. 69).

Ao sentir-se atraído pelas concepções e pelo método de John Locke, Wesley via a possibilidade da rejeição das concepções de Descartes, que afirmava, no seu método racionalista, a auto-suficiência da razão humana e advogavam a concepção das ideias inatas. O racionalismo de Descarte afirma o predomínio absoluto do intelecto, do entendimento racional, da razão sobre todas as demais coisas.

Diferente de Descartes, Locke insistia que para se conhecer a verdade, a realidade das coisas, deve-se estar aberto às informações do mundo exterior, cabendo à razão a tarefa da

⁹John Locke nasceu em Wrington, em 1632. Estudou filosofia, ciências naturais e medicina na Universidade de Oxford.

reflexão das informações colhidas pela experiência. Wesley via nesta compreensão filosófica de Locke a possibilidade de suplantar Descartes, além de sustentar filosoficamente a sua teologia da queda do ser humano, que segundo a sua compreensão, tornou o ser humano incapaz de conhecer Deus a partir de si mesmo, de sua própria razão, contrapondo-se às afirmações de Descartes.

Na concepção wesleyana, diferentemente da concepção racionalista, o homem não é bom em si mesmo, nem a sua razão é tão plena e capaz. A compreensão humana está marcada pelo pecado, que é uma força que a leva a quase constantemente contrariar a vontade de Deus.

Para Wesley, a razão “é o caminho privilegiado a ser percorrido para que o homem entenda a natureza da mente de Cristo” (Guimarães, 2007, p. 69). Ficando assim evidente que os valores são a essência da filosofia que lidera as nossas ações nos importantes caminhos.

Quando olhamos, como educadores e educadoras, para uma pessoa cristã, precisamos encará-la em sua integridade. Isso implica que a Escola Dominical tem um caráter formativo; além de transmitirmos os preceitos da fé cristã, bem como os catálogos de ética e moral, doutrinas, etc; também devemos instigar a pessoa a refletir a vida em sociedade, a educação, as religiões, a política, a distribuição de renda, os sistemas de governo, as mídias, a ciência, o lazer, o trabalho, a pena de morte, o aborto, as privatizações, a violência, etc. (Souza, 2013, p.n.d.).

O resgate da universalidade cristã não está mais na afirmação dogmática de um sistema e sim num diálogo com a realidade, como vimos, apoiado na filosofia educacional da Igreja Metodista, de participar da ação de Deus no propósito de libertar o ser humano e a sociedade de tudo o que escraviza e promover o ensino e a pesquisa.

Ficam sintetizadas as linhas básicas da filosofia wesleyana no seu denominado “quadrilátero”, que envolve a Bíblia, a Tradição, a Experiência e a Razão. Destacamos, por conta disso, que Wesley era um teólogo profundamente enraizado no seu mundo, tendo plasmado o seu caráter e ensino para um cristianismo contextual.

Para Wesley, conforme entendimento do Colégio Episcopal Metodista, “a *Bíblia* é a nossa regra de fé e prática. Ela contém a revelação de Deus e os seus atos poderosos. É, pois, nele que se deve concentrar a ação dos fiéis, contrariamente à adoração da própria Bíblia”(2005, p.18). A *tradição* é entendida na doutrina, regulamentos, cultos, hábitos e costumes wesleyanos, que se consubstanciam no estilo cristão de viver desde os primeiros séculos do cristianismo, sem se resvalar para o tradicionalismo. A *experiência*, constante no exemplo prático do dia-a-dia dos discípulos de Cristo, torna a vontade de Deus feita na terra como nos céus, escusando-se para o efeito do fanatismo que advém da má cópia e aplicação desastrosa dos valores. A *razão* torna o cristão metodista um cidadão equilibrado, capaz de “pensar e deixar pensar”, sinal de flexibilidade doutrinária, sendo, por assim dizer, uma razão que difere do racionalismo. Por esses quatro elementos de actuação o metodismo é avaliado como detentor de um cristianismo equilibrado (Dornellas, 2002, p.11).

Cidadão de um país com um grande índice de analfabetos, “não é, pois, surpreendente que o metodismo se tenha tornado uma das maiores forças de educação popular da Inglaterra no século XIX (Mesquida, 1994, p. 98). Wesley compreendia que a ignorância era um grande entrave para a aceitação das verdades bíblicas, “além disso , a doutrina da perfeição cristã não era compatível com o analfabetismo. Era necessário que o metodista soubesse ler e escrever para estudar a Bíblia e os escritos do fundador e para, cantando, interiorizar as mensagens pietistas dos poemas de Charles Wesley” (Bertrand, 1971, p.86).

Isto levou o movimento metodista a adquirir boas práticas de semear escolas e de valorizar o conhecimento, não apenas bíblico, mas geral “capaz de os ajudar a sair da ignorância e a escalar o caminho da ascensão social” (Mesquida, 1994, p.98).

Das suas obras foram extraídos vários princípios e marcas da identidade metodista. A sua filosofia, prosseguida por gerações de metodistas, demanda o constante despertar das políticas de educação das sociedades. A ênfase conferida à educação impeliu os metodistas, desde Wesley, a criarem escolas por toda a parte e teve consequências socio-políticas que o fundador jamais imaginara: os metodistas, como já nos referimos, foram dirigentes sindicais e líderes políticos, contribuindo para fazer a Inglaterra, América e muitos mais

países passarem de sociedades tradicionais para sociedades modernas sem grandes sobressaltos.

Vemos, então, que o sistema metodista de educação tem alcançado uma experiência pedagógica — por exemplo, sobre a educação indígena — que poderia ser reflectida pela Igreja e pela teologia. Dessa forma, Wesley desafia tanto a teologia como a educação metodista a abraçarem as culturas sem negligenciar a perspectiva social. A extraordinária atividade intelectual de Wesley traduziu-se em mais de trezentas e setenta publicações, a maioria eram obras endereçadas a uma clientela ávida por aprender a verdade simples proposta pelo fundador e capaz de ajudá-los a sair da ignorância e a escalar o caminho da ascensão social (Mesquida, 1994, p. 98).

Dessa forma, o ensino metodista veio a ser reconhecido pela excelência em educação, fundamentada nos valores cristão ao serviço da comunidade de forma inovadora, autossustentável e socialmente responsável. Procurou oferecer uma formação educacional mais bem qualificada, nas suas diversas fases, possibilitando às pessoas o desenvolvimento de uma consciência crítica e o seu compromisso com uma prática libertadora, segundo a missão confiada por Jesus Cristo. Peri Mesquida dá-nos a saber que Wesley foi também um prolífico autor. Escreveu inúmeros livros e pregou mais de 20 mil sermões, muito dos quais, felizmente, ficaram registados para a posteridade em forma escrita.

CAPÍTULO II

Primeira Expansão: A Réplica Metodista de Educação na Diáspora e o efeito Libertador

1. A Igreja nascente — Despertamento, Revolução e Independência

O facho foi passado para as colônias. A Inglaterra foi a principal responsável pela colonização do território norte-americano e dela vieram os primeiros grupos protestantes que se fixaram nos Estados Unidos. A Igreja da Inglaterra (Episcopal), foi a primeira religião protestante a estabelecer-se na América do Norte e data de 1607 (Cavalcanti, 2010 p. 55). Carlos I, que sucedeu o seu pai Tiago I (1625-1649), encarregou o arcebispo de Cantuária, William Laud, de eliminar o puritanismo¹ da Igreja Anglicana. No séc. XVIII, as Igrejas da Inglaterra, a oficial e a dissidente, entraram em decadência. “Os cultos eram formalistas, dominados por uma crença intelectual, mas sem poder moral sobre o povo. A Inglaterra foi despertada dessa condição, por um grupo de pregadores sinceros dirigidos pelos irmãos John e Charles Wesley e George Whitefield” (Cavalcanti, 2010, p.53).

A grande migração puritana para o Novo Mundo ocorreu quando diminuíram os prospetos de reforma na Inglaterra. Esta geração de colonos puritanos acreditou que seria possível realizar o seu grande projeto de reforma que se mostrara inviável na Inglaterra.

Assim os primeiros puritanos ingleses queriam eliminar os vestígios do culto e das práticas católicas romanas que sobreviviam na Igreja da Inglaterra moldada por Elizabete I, Tiago I e seus conselheiros. Eles

¹Os puritanos eram fortes defensores dos direitos populares. Após a Revolução de 1688, os Puritanos foram reconhecidos como dissidentes da Igreja da Inglaterra e conseguiram o direito de organizarem-se independentemente. Do movimento iniciado pelos Puritanos surgiram três Igrejas, a saber, a Presbiteriana, a Congregacional e a Batista.

queriam completar a Reforma e completá-la sem demora (Matos, 2005, p. 2).

Como outros imigrantes, também os Puritanos procuravam liberdade para praticar sua religião. Acreditavam que todas as pessoas deveriam ser capazes de ler a Bíblia. Os Puritanos em menos de 20 anos iniciaram duas práticas que até os dias atuais continuam a alcançar a juventude americana: a obrigatoriedade da educação para todas as crianças e a obrigatoriedade de taxas públicas destinadas às escolas.

Alderí Souza de Matos, pastor e pesquisador, da Igreja Presbiteriana do Brasil, reforça as principais convicções dos Puritanos a época e sintetiza-as em quatro pontos:

(1) Os puritanos acreditavam que a humanidade depende inteiramente de Deus para a sua salvação (afirmação plena da soberania divina). (2) Os puritanos acentuavam a autoridade das Escrituras. Eles acreditavam que a Bíblia tem uma autoridade “reguladora”. (3) Os puritanos acreditavam, como a maior parte dos europeus daquela época, que Deus havia criado a sociedade como um todo unificado. A igreja e o estado, as esferas individual e pública, eram áreas complementares. Essa convicção estava por trás dos seus esforços para criar colônias nas quais todos os aspectos da vida refletissem a glória de Deus. (4) Os puritanos criam que Deus se relaciona com as pessoas através de patos ou acordos solenes (Matos, 2005, p. 3).

De modo especial, os puritanos congregacionais da Nova Inglaterra sustentavam que Deus estabelecia alianças com nações, em particular aquelas que haviam recebido um conhecimento especial das verdades bíblicas.

Do início do século XVIII até o início do século XIX, três fenômenos contribuíram decisivamente para moldar a nacionalidade norte-americana e conferir um caráter peculiar ao cristianismo norte-americano: o Grande Despertamento², a Guerra da Independência e

²Se refere a alguns períodos de rápido e dramático avivamento religioso na história religiosa anglo-americana.

a Revolução Americana. O despertar acelerou o processo que cada vez mais levava os imigrantes europeus a identificarem-se como “americanos”. Ao mesmo tempo, essa nova identidade produziu uma crescente suspeita contra a Europa, especialmente a Inglaterra. Conceitos religiosos utilizados no avivamento, tais como “liberdade”, “virtude” e “tirania”, muito em breve passaram a ter também conotações políticas.

A ênfase dada pelos pregadores às pessoas comuns como objeto da graça de Deus, ao lado da importância de uma decisão pessoal com respeito ao evangelho, fortaleceram noções de igualdade, democracia e responsabilidade pessoal que contribuíram para o processo que levou à independência dos Estados Unidos (Matos, 2005, p. 7).

Na segunda metade do século XVIII, a atenção de muitos americanos afastou-se do grande interesse religioso, produzido pelo Grande Despertamento para concentrar-se em uma longa série de acontecimentos políticos e militares de grande relevância: a Revolução Americana (1775), a Declaração de Independência (1776), a Guerra contra a Inglaterra (até 1783) e a promulgação da Constituição Americana (1789).

A Revolução Americana, infligiu feridas mais profundas, sobre a Igreja da Inglaterra na América, mais do que em qualquer outra denominação, porque o rei da Inglaterra era o cabeça da igreja. Padres anglicanos, na sua ordenação, juraram lealdade ao rei. O Livro de Oração Comum ofereceu orações para o monarca, suplicando a Deus "para ser o seu defensor e guardião, dando-lhe a vitória sobre todos os seus inimigos", que em 1776 eram soldados norte-americanos, bem como amigos e vizinhos de anglicanos americanos. Lealdade à Igreja e à sua cabeça poderia ser interpretada como traição à causa americana. Nos anos seguintes, a independência americana, os ministros anglicanos que haviam permanecido nas colônias começaram a planejar uma igreja americana independente.

A religião desempenhou um papel importante na Revolução Americana, oferecendo uma sanção moral para a oposição aos britânicos - uma garantia para o americano médio, cuja revolução foi justificada diante de Deus.

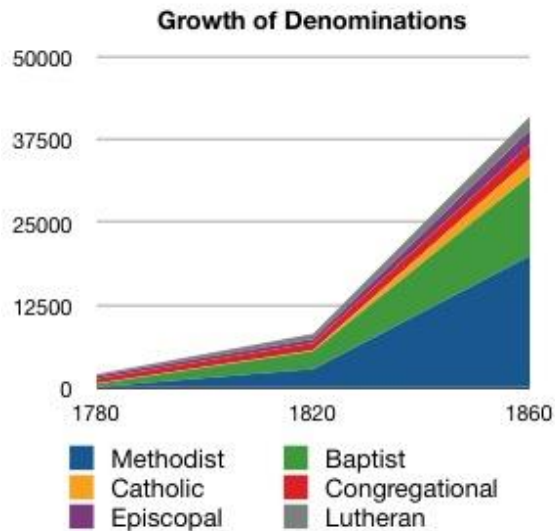
“No início da guerra uma parte dos ministros foram persuadidos de que, com a ajuda de Deus, a América pode se tornar a principal sede do Reino

glorioso que Cristo erigiu sobre a Terra nos últimos dias, por outro lado os pregadores ingleses cétricos deixaram o país (Cavalcanti, 2010, p. 59).

A vitória sobre o britânico foi tomado como um sinal de parcialidade de Deus para a América e estimulou uma onda de expectativas milenaristas - a convicção de que Cristo iria governar a Terra por 1.000 anos. Esta atitude, combinada com uma onda de otimismo secular sobre o futuro da América, contribuiu para criar o clima dinâmico da nova nação. Muitos clérigos da Guerra Revolucionária argumentaram que a guerra contra a Grã-Bretanha foi aprovada por Deus.

O avivamento produziu um renovado crescimento dos Batistas e começou a preparar o caminho para o grande movimento Metodista do período posterior à revolução. “As igrejas Metodistas do Novo Mundo existem desde o ano de 1766. Quando o governo dos Estados Unidos foi reconhecido pela Grã-Bretanha, o número de igrejas metodistas locais cresceu rapidamente em todas as partes do país; foi a maior denominação de 1850” (Cavalcanti, 2010, p. 58-59).

De 1776 a 1850, o metodismo americano cresceu como uma erva daninha. Em 1776, os metodistas foram responsáveis por 2,5 por cento dos aderentes religiosos nas colônias, a segunda menor das maiores denominações da época. Em 1850, os metodistas, representavam 34,2 por cento dos aderentes religiosos nos Estados Unidos, que era 14 por cento mais do que o próximo maior grupo! (Watson, 2014, p. 22).



Os evangélicos deram uma grande contribuição na Guerra da Independência, tanto no aspecto prático quanto ideológico. No entanto, após a Revolução, as igrejas estavam claramente desorganizadas e o papel do cristianismo na nova cultura nacional não estava de modo algum garantido. Porém, a independência dos Estados Unidos estimulou Metodistas Americanos, como fizeram os seus irmãos na Igreja da Inglaterra, a organizarem-se como, uma igreja americana independente. Inglaterra, tornou-se agora um museu.

Disputas sobre a escravidão colocaram a igreja em dificuldade na primeira metade do século XIX, porém as igrejas americanas contemporâneas, tomaram uma posição contra a escravidão, Whitefield³ talvez tenha sido o protestante mais conhecido em todo o mundo no século XIX. Com certeza, ele foi o líder religioso mais conhecido nos Estados Unidos naquele século. Igrejas Metodistas livres foram formadas por abolicionistas firmes, e os metodistas livres foram especialmente ativos na ajuda para libertar os escravos.

³Whitefield era um ministro da Igreja da Inglaterra e foi colega de John e Charles Wesley no Clube Santo de Oxford, nas décadas de 1720 e 1730. Mais tarde, ele iria transmitir aos irmãos Wesley algumas práticas que caracterizariam o movimento metodista, como pregações ao ar livre e a evangelização de pessoas comuns que tinham poucas ligações com as igrejas. Whitefield contribuiu para o estilo mais democrático e popular do cristianismo americano.

O período pós-guerra testemunhou o surgimento da moderna universidade americana. Essa tendência foi acompanhada do enfraquecimento da influência cristã nessas instituições e de uma quase ilimitada confiança na ciência (White & Claypoole, 1782, p. 98).

1.1 O paradigma educacional do metodismo na Nova Inglaterra (América)

Quando Wesley começou a enviar obreiros para as colônias inglesas na América, já estava bem adiantado o movimento de independência e, a partir de 1775, o movimento já tomava a forma de uma Guerra de Independência. Nos oito anos de guerra, todos os missionários que Wesley havia enviado voltaram, menos um, Francis Asbury.

O movimento metodista nos Estados Unidos havia se constituído Igreja, em 1783, antecipando a proclamação da Independência americana. por conseguinte, a Igreja passou a ser a mais poderosa instituição eclesiástica e educacional, após a Guerra Civil, seja pelo número de membros, seja pela obra educativa, ou pelo crescimento económico (Bertrand, 1971). Da mesma maneira, o metodismo tornou-se a “ideologia” religiosa dominante nos Estados Unidos.

Se após a Guerra Civil, a Igreja Metodista tinha se tornado na denominação dominante nos Estados Unidos da América (EUA). A Igreja, assim como pregava a liberdade da graça de Deus, defendia, igualmente, a liberdade de o homem, que podia continuar a sua caminhada em direção à condenação ou à perfeição pela experiência da conversão, a aceitar ou rejeitá-la. A Igreja Metodista detinha o acento sobre o novo nascimento, sobre a conduta moral, pela prática das boas obras e pela educação, indispensável para que o crente metodista pudesse ler a Bíblia (Palavra de Deus) e os escritos do Fundador eram também a mais poderosa “empresa” de educação.

Os primeiros colonizadores acreditavam na capacidade da alfabetização como forma de preservação da liberdade de religião. Da mesma forma, os metodistas americanos, já no princípio do século XIX, confiavam que habilidade da leitura seria de extrema importância

para a preservação de uma república democrática. Thomas Jefferson (1743-1823), terceiro presidente dos Estados Unidos, acreditava na excelência da educação como garantia de preservação da liberdade.

Durante seu termo presidencial entre 1801 e 1809, preconizou ele a “cruzada contra a ignorância” e a necessidade de popularização da escola elementar. E, a exemplo da Inglaterra, a expansão do ensino se deu mormente através das associações locais e das igrejas protestantes, que abraçavam como filosofia um compromisso com a alfabetização (Veiga, 2007, p. 48).

Thómas Coke e Francis Asbury⁴ não descuidavam da educação, pois logo no primeiro Concílio da Igreja Metodista nos Estados Unidos, com seus poucos recursos humanos e financeiros, fundaram, em Maryland, em 1787, uma escola com o nome formado dos seus próprios nomes — Cokesbury. Em 1870 mantinha mais de 200 instituições escolares, incluindo entre elas 34 estabelecimentos universitários.

Entre os anos de 1830 e 1840, fundaram-se as seguintes instituições: Wesleyan University, Connecticut; Randolph Macon College, no estado de Virgínia; Dickinson and Allegheny College, no estado de Pensilvânia; Indiana e Asbury University, no estado de Indiana; McKendree College, no estado de Illinois; Emory and Henry College, agora Emory University, no estado de Geórgia. Há diversas universidades metodistas. Mencionaremos somente algumas, tais como: Ohio Wesleyan University, fundada em 1844; North Western University, fundada em 1854; Iowa Wesleyan, fundada em 1845; Baker University, fundada em 1858. Algumas que foram fundadas no Sul durante este período são Trinity College, agora Duke University, (1851), Warford College, em

⁴Thómas Cocke e Francis Ashbury, foram os primeiros Superintendentes “com categoria de Bispos” metodista recém instalados nos EUA.

Spartanburg, na Carolina do Sul, em 1854; e Central College, em Fayette, Missouri, em 1855 (Buyers, 1945, p 243 a 247).

Outras escolas foram abertas nos subsequentes períodos e, ao se estabelecerem nos Estados Unidos, os imigrantes ingleses tomaram a si a responsabilidade de expandir a religião e a educação metodista, comprovando a relevância da educação dentro do contexto metodista.

Para além dos ideais wesleyanos, que ressaltavam o conhecimento de si mesmo, a moralidade e o emprego da "ordem da natureza", ou seja, a valorização das emoções e da intuição no exercício da educação, ao propor o ensino direto, prático e sistemático, distinguiu-se igualmente com sua contribuição John Locke (1632-1704), filósofo, empirista (mentor de J.Wesley) e representante do individualismo liberal, que fundamentava o ensino e o conhecimento na experiência, tendo a razão como a condutora do homem (Gadotti, 2005, p. 56).

Outros educadores metodistas americanos que exerceram influência na educação dos Estados Unidos, de acordo com Kenneth E. Beer (1961), seriam inicialmente Horace Mann (1796- 1859), um pioneiro no estabelecimento das Common Schools (Escolas Públicas), que promoviam a educação pública, universal, obrigatória e gratuita, incentivador de uma melhor formação de professores e por escolas mais bem equipadas, exercendo grande influência sobre o pensamento educacional dos Estados Unidos.

Como preceituados pedagógicos metodistas, a escola graduada empenhava-se na busca de novos programas de ensino nos Estados Unidos. Foram elaborados e difundidos vários manuais de ensino que visavam maior uniformidade na aprendizagem, organização de conteúdos e orientações para professores, fundamentando-se sempre nas novas ideias pedagógicas, oriundas do “*object teachin*” ou método intuitivo, que se tornou popular nos Estados Unidos, entre 1860 e 1880.

Todas as crianças, de 5 a 18 anos, deveriam frequentar as escolas públicas. Os alunos deveriam percorrer todos os graus do ensino elementar, que compreendia a leitura, a escrita,

a ortografia, os princípios da gramática, o cálculo, o desenho e a música. A *Grammar School* e a *High School* complementavam o conhecimento com os estudos das línguas antigas, da literatura, da história, da geometria, da álgebra, da química, da física e da história natural. Em 1918, a Committee, uma organização de professores nomeada Associação Nacional da Educação, fixou sete novos objetivos, no ensino secundário, que seriam o comando das habilidades fundamentais, a vivência familiar, as habilidades vocacionais, a cidadania, o uso correto do leisure time (tempo livre) e a conduta ética. O desporto e outras atividades, após o horário escolar, também passaram a fazer parte do currículo. “A educação popular seria um ideal a ser alcançado gozando de prioridade, segundo o modelo da educação americana” (Schelbauer & Araújo, 2007, p. 42).

Na estratégia de ensino a adoptar, como alunos, a criança na escola metodista deveria ser vista como um todo, quanto ao corpo e à mente. Sendo-lhes oferecidos sistematicamente exercícios físicos e um desenvolvimento mental. Por desenvolvimento mental, entendem-se “as faculdades perceptivas (sensação, atenção e percepção), de retenção (memória, associação, sugestão) e reflexivas (imaginação, razão, julgamento)” (Souza, 2005, p. 55).

com vista a desenvolver uma linguagem correta, que os distinguisse ao enfrentarem os desafios da vida quotidiana, exigia-se que:

[...] os professores devem ser claros e precisos em suas próprias expressões e enfatizar a importância dos alunos selecionarem, todo o tempo, as melhores palavras e frases, para que assim, possam formar o hábito de usar uma boa linguagem no início de suas vidas. Boa moral está intimamente ligada a boas maneiras e os professores devem aproveitar cada oportunidade para inculcar lições de diligência e cortesia (Wells apud Souza, 2005, p. 20).

De igual forma, para o alcance de bons resultados no ensino, e vir a ser tido como um exemplo a seguir,

o professor deveria possuir como conjunto de suas características pessoais, honestidade, simpatia, justiça, comportamento moral adequado, boa

aparência, uso apropriado da linguagem e organização e clareza dos exercícios no quadro negro, bem como na manutenção da limpeza e ordem em sala de aula (Souza, 2005, p.9).

Comparativamente, o ensino norte-americano, desenvolveu-se, servindo como modelo para a instauração e o assentamento de novas práticas educativas mundiais. “No decorrer do último quarto do século XIX, a escola dos Estados Unidos destacava-se perante a da Europa que se constituía livresca, verbalista e autoritária” (Manacorda apud Ferreira, 2010, p. 51). Em tese, o método norte-americano de ensino como alicerce da modernidade pedagógica, acabou vindo ao encontro dos ideais de modernização educacional, cuja prática educativa se encontrava distante da nova realidade social e política, com seu caráter livresco e dogmático.

Portanto, a chamada “missão pedagógica”, residia no fato de acreditar na necessidade de um corpo sã para que haja a mente sã. Aí se baseia a nossa crença de estarmos diante da concepção filosófica da religião protestante que foi criada e instituída por John Wesley (1703-1791), e amplamente disseminada nos Estados Unidos. Fundamentou-se o movimento metodista, na propagação da “fé civilizatória”, ou seja, com a fé e a razão sempre interligadas, tendo como finalidade construir integralmente o indivíduo.

A educação tem sido, em toda a história americana, a principal esperança para o aperfeiçoamento do indivíduo e da sociedade. É ainda o objetivo da educação americana a conquista da “instrução universal”, enfatizando o sistema educativo como um meio de autorrealização, coexistir com heranças do movimento metodista na educação, e somadas à abordagem liberal.

1.1.1 Reação Educacional Metodista; Força das “Classes” na América

Na Inglaterra do século XVIII, a situação dos/as metodistas era muito difícil, tal como anos mais tarde se viria a constatar com os cristãos da Igreja nascente. Isso, porém, não impediu que o movimento se alastrasse pelo país e que também acompanhasse os emigrantes que seguiam para a América, pois os/as metodistas da época colocavam-se totalmente ao dispor da missão, incluindo os recursos financeiros necessários, ao projeto metodista de educação. Assim “tanto na Inglaterra, como nos Estados Unidos e nos campos missionários, o fator financeiro teve forte influência na fundação, na localização da comunidade e nas características das instituições metodistas.” (Renders, 2008, p.156)

Como o metodismo foi transferido da Inglaterra para o solo americano na segunda metade do século XVIII, um ano depois da independência das colônias americanas, o metodismo proclamava a sua independência da Igreja Mãe Anglicana, logo a reunião de classes não tardou a tornar-se firmemente enraizada no contexto americano. A igreja Metodista reagiu por meio da educação, na força das classes.

A reunião de classe foi o fator mais importante para o crescimento do início do metodismo e para a retenção de conversos no movimento. As pessoas que vieram em busca da fé em Cristo foram imediatamente colocadas em reuniões de classes nas quais elas seriam ajudadas a crescer e aprender a praticar a sua fé.

Está no cerne da proposta educacional metodista a preocupação com a transmissão de uma cultura que permita ao ser humano compreender a sua condição e o ajude a viver, favorecendo um modo de pensar aberto e livre de preconceitos, almejando, assim, que por meio da educação as pessoas alcancem uma compreensão mais ampliada, bem como o seu papel no contexto social.

A responsabilidade quanto à educação na Inglaterra do século XVIII ultrapassou as competências do Estado e, como se refere Marquardt:

A Igreja como a mais velha e a maior patrocinadora de instituições educacionais, escolas foram também estabelecidas por igrejas livres, associações, congregações, donos de propriedades, donos de fábricas e

individuais. Havia também vários estabelecimentos privados, nas zonas rurais nos quais mulheres solteiras e outras professoras que não eram formalmente educadas ensinavam as crianças a ler, escrever e aritmética simples, para uma modesta propina... Como um remédio, sociedades de igrejas, particularmente da Sociedade para a Promoção do Conhecimento Cristão, assumiram a tarefa de providenciar instrução elementar sem custos em escolas de caridade para crianças de famílias pobres... Milhares de crianças dos baixos estratos sociais receberam sua única educação em escolas de caridade (Marquardt, 1992, p. 49-50).

Impunha-se como urgente que as escolas fossem disseminadas em todos os espaços físicos que permitissem acomodar gratuitamente grupos de crianças ou adultos, tais como residências dos fiéis, escolas, instituições filantrópicas, igrejas e outros lugares similares. Pastores e pregadores seriam professores, assim como membros leigos voluntários que se mostrassem capazes de providenciar instrução na leitura e escrita. Aos carenciados eram oferecidas refeições e roupas.

Vemos essa experiência de entusiasmo e efervescência manifestada por John Wesley na sociedade britânica do seu tempo, no sentido de propor a verdade aos simples, ultrapassar fronteiras, tendo florescido e expandido, anos mais tarde, com os metodistas na América, assim como em outros continentes em que o metodismo se instalara. O metodismo americano continuou e certamente ampliou esse apreço à educação, criando escolas de inigualável valor que se transformaram em poderosas Universidades Metodistas espalhadas por todo o território americano, sendo algumas delas líderes nas suas áreas de formação.

Visando valorizar, encorajar e enaltecer a habilidade dos seus colaboradores, Coke e Asbury, bem como reconhecendo o favoritismo da Igreja em terras agora de maior liberdade religiosa, em 1785, Wesley recordara aos “bispos” metodistas americanos, do salto:

Eu estudei para ser pequeno, vocês estudaram para ser grandes; eu lutei para ser pequeno, vocês batalharam para ser grandes; eu fundei uma escola, vocês fundaram um colégio e ainda deram a esse colégio seus próprios nomes (Mesquida, 1994, p. 18).

Com vista ao asseguramento do sistema de ensino e instrução semelhante ao aplicado na Inglaterra, a fundação dos novos estabelecimentos escolares sente-se que “foi talvez o primeiro evento verdadeiramente americano e assim representou ao menos um pequeno passo rumo à unificação das colónias... numa última grande expressão de ideais religiosos, ideais que causaram a fundação das colónias da Nova Inglaterra.” (Guedes, 2015, p.87) Neste ambiente, o metodismo aproveitou o espaço aberto pelo Grande Despertamento para fundar as suas sociedades, capelas e escolas. Essa ênfase ao ensino fez da Nova Inglaterra um dos lugares mais alfabetizados do mundo.

Constituído num forte movimento de renovação, reafirmamos que “o metodismo veio a ser a ideologia religiosa hegemônica na América e a Igreja Metodista, a mais poderosa denominação americana, seja pelo número de fiéis e pela sua obra educativa, seja pelo seu poder económico” (Mesquida, 1994, p. 101).

O crescimento do metodismo e a sua influência sobre a vida, a cultura e a educação americanas fora reconhecido pelo presidente Abraham Lincoln, em 1864, quando disse:

A Igreja Metodista é, pelo número de membros, a mais importante denominação americana... Não causa surpresa que a Igreja Metodista tenha enviado mais soldados aos campos de batalha, mais enfermeiras aos hospitais e mais orações aos céus que qualquer outra. Deus abençoe a Igreja Metodista (Mesquida, 1994, p. 102).

Anos mais tarde, a Igreja receberia o mesmo elogio do presidente Theodore Roosevelt:

Penso que em nenhuma parte do mundo a Igreja Metodista desempenhou um papel tão importante e tão especial quanto nos Estados Unidos. Sua história está indissoluvelmente ligada à história do nosso país (Mesquida, 1994, p. 102).

Assim, enquanto “religião da República”, o metodismo esforçou-se para modelar a sociedade americana, sobretudo pelas instituições voluntárias e pelas obras educacionais, ao ponto de vê-la como o modelo de civilização cristã que deveria ser imitado e seguido por outras nações. Por isso, os metodistas estavam convencidos que entre os povos de

língua inglesa, os Estados Unidos seriam a expressão mais elevada da civilização anglo-saxônica destinada a conquistar o mundo. A ideia de um povo eleito por Deus, que os puritanos herdaram do judaísmo, renasce, agora, nos EUA, por meio de um messianismo nacional chamado a “salvar” o mundo (Bandeira, 1978).

Esta identificação da nação americana com o metodismo, durante o século XIX, ofereceria às autoridades da Igreja metodista e ao “povo chamado metodista” da América do Norte a ideia de que o expansionismo americano caminhava junto com as missões da denominação no estrangeiro. Assim, a educação com a filosofia metodista foram os fatores que contribuíram para a difusão do ideário da civilização americana, “inculcando o pensamento da superioridade anglo-saxônica até na obra missionária internacional para difundir os valores básicos da sociedade norte-americana sobre os povos considerados atrasados.” (Mesquida, 1994, p. 109).

Por outro lado, os metodistas americanos viam a sua denominação como a principal Igreja do país, com a dupla missão de promover o bem-estar moral da nação e de difundir na sociedade os princípios da Escritura, os únicos capazes de produzir o modelo mais elevado de civilização cristã. “O metodismo procurou moldar o espírito da sociedade americana até ao ponto de vê-la como o modelo de civilização cristã a ser imitado, seguido pelas demais nações” (Mesquida, 1994, p. 102).

A Igreja Metodista americana consagrou-se às missões estrangeiras no período de 1870 a 1900. Na época em que se tornara a denominação dominante nos Estados Unidos da América e as demais denominações históricas protestantes seguiam a visão metodista do mundo, do homem e de Deus. O encarar do desafio fora das fronteiras americanas, particularmente na África, resumia-se no fértil entusiasmo do Bispo John M. Springer: “Verdadeiramente, o escuro sertão precisa de nós e nós precisamos do escuro sertão” (Springer, 1952, p. 83).

Essa Igreja, a mais poderosa organização religiosa e educativa dos Estados Unidos, no século XIX, será nos “países de missão” uma igreja minoritária. Era, portanto, necessário desenhar uma estratégia de ação que auxiliasse o metodismo a penetrar na sociedade

angolana e a cumprir sua missão. Uma estratégia de ataque e de defesa (com relação à Igreja católica). Era-lhe imprescindível construir “fortalezas”. Veremos, posteriormente, a pressão exercida junto do governo português, no contexto da luta de libertação de Angola, com vista ao fim do colonialismo, fazendo jus à sua vocação junto dos povos oprimidos.

1.2 Educação, o caminho da libertação

A finalidade maior da educação é o bem geral e a perfeição a que está destinada a humanidade e para a qual esta tem as disposições (Kant, 1996, p. 23).

Vivemos num mundo que reivindica hoje, mais do que nunca, a nossa opção por uma educação libertadora, capaz de provocar um despertar, para as múltiplas etapas de desenvolvimento humano e que faz do homem e da mulher agentes da sua história.

Quando nos atemos à teoria levantada por Eduardo Santos, facilmente nos apercebemos que:

Na Pedagogia Libertadora, ou Pedagogia da Esperança, o diálogo entre educador e educando tem especial importância, uma vez que é um dos elementos fundamentais para superar a pedagogia autoritária, que impõe sua visão de mundo e impede a construção da autoria e da autonomia. Busca-se uma educação libertadora, pois nela o diálogo é entendido como encontro entre mulheres e homens para “serem mais”, na perspectiva de sua humanização (Santos, 2009b, p. 34).

Na persecução desse desiderato humanístico, nos seus estudos algumas vezes S. Oxley reafirma: “Contrariamente à educação como transmissão, onde o aluno adquire uma quantidade de informação, a educação como transformação resulta numa mudança qualitativa no aluno e no seu contexto” (Oxley, 2002, p. 17).

Se quisermos tomar seriamente a educação, devemos trabalhar para ajudar as comunidades a tornarem-se comunidades de aprendizagem e não comunidades de “domesticação de homens”, como se refere Paulo Freire (1983, p. 32).

Por conta dessa cobrança nos nossos dias, importa reafirmar que todo o povo de Deus, especialmente cada cristão, por mais humilde que seja, deve ser educado para a sua própria libertação e, conseqüentemente, para almejar a transformação da sociedade. Impõe-se resgatar a prática educacional como libertadora. Aquela educação que liberta do mal de tudo que é desumano, tudo que contribui para a infelicidade e frustração existencial do ser humano.

Como um exercício conjugado, é fundamental libertar a cristalização das estruturas opressivas na origem e no desenvolvimento delas, pois vemos que as estruturas não são eternas nem divinas, mas, muitas vezes, são impostas para acudir interesses da classe dirigente. “Na educação libertadora não há tema proibido, não há dogma engasgado, não há assunto perigoso. Proibido, engasgado e perigoso é calar, não questionar, não aprender” (Esperança, 2005, p. 2).

Quem educa liberta e quem se deixa educar, quem aprende a arte de formar-se, aprende a ser humano. A libertação leva ao questionamento e à reformulação do viver e do pensar. Isac Aço, um falecido bispo metodista, nas suas reflexões em torno da educação e o seu papel permite-nos aquilatar que “a educação tem a ver com o desenvolvimento de uma consciência crítica da realidade” (Aço, 1992, p. 45), sendo certo que esta, por sua vez, será um fator de resistência, pois jamais se curvará em assimilar pura e simplesmente o que existe, ou seja, o que “está por aí”, como estabelecido. Ainda, a educação servida nos seus reais propósitos permitirá uma prática transformadora, superadora do individualismo, superadora do espírito da concorrência, buscando estabelecer a cooperação e a solidariedade como categoria educacional.

Ao reportarmos essa prática educacional no contexto da política colonial em África, América do Sul e em outras latitudes constatamos como a educação para os povos foi atrofiada do seu verdadeiro sentido libertário, deixando de ser um instrumento valioso na

busca de mudanças, de compreensão e de entendimento universal, de resgate da realidade negativamente instrumentalizada, responsável e promotora da transformação. Em muitos casos, ela fora adulterada da sua matriz e no seu contexto original e, ao invés de transformar as pessoas em novas criaturas e o mundo em um novo mundo, foi adoptada como meio de discriminação e desumanizando, transformada em mero trampolim dos colonos e exploradores.

Com vista a resgatar o seu sentido da ação transformadora e educadora e torná-la actuante o Bispo Aço afirmou: “Educar é participar na mudança. Porém não é mudança para qualquer lugar, em qualquer circunstância. É mudança em vista do Reino de Deus... Educar é construir a esperança. Educar é aprender a viver!” (Aço, 1992, p. 46).

A educação como semente de transformação e de esperança garante realização plena, particularmente quando direccionada no interesse de trabalhar o conceito do mundo a ser restaurado, da esperança histórica de viver os frutos dessa transformação. Reafirmamos que a educação para a libertação nos nossos dias responde efusivamente ao princípio da UNESCO⁵ de que:

As instituições têm que educar estudantes para que sejam cidadãos e cidadãos bem informados e profundamente motivados, capazes de pensar criticamente e de analisar os problemas da sociedade, de procurar soluções aos problemas da sociedade e de aceitar responsabilidades sociais (Unesco, 1998, p. 25).

Nesse olhar, entendemos que os fatos não aguardam a interpretação do analista para se transformarem, pois entre o estudo da realidade e a realidade pode existir certa desfasagem. Nesse caso, a educação comparada também vem a ser outro fator a levar-se em conta.

⁵ A UNESCO é uma organização das Nações Unidas que se propõe a contribuir para a paz e a segurança estreitando, mediante a educação, a ciência e a cultura, a colaboração entre as nações, a fim de assegurar o respeito universal à justiça, à lei, aos direitos humanos e às liberdades fundamentais que, sem distinção de raça, sexo, idioma ou religião, a Carta das Nações Unidas reconhece a todos os povos do mundo.

O conhecimento de si mesmo nascido do confronto com o outro tem, além do mais, grandes probabilidades de se tornar mais sistemático e objectivo, na medida em que tende a se libertar de um certo etnocentrismo, da idiossincrasia, até certo ponto natural e previsível em reflexões que envolvem valores culturais (Bonitatibus, 1989, p. 15).

Ao estudarmos outros sistemas educacionais reproduzidos em Angola, como os da Inglaterra e América do Norte dos tempos do reavivamento iluminista, estaremos mais bem capacitados a nos utilizarmos, inteligentemente, das suas experiências e realizações.

A comparação torna-se um substituto de grande valor epistemológico à experimentação, quando nos permite levantar alternativas para o encaminhamento de soluções aos nossos próprios problemas, à luz da experiência de outros” (Bonitatibus, 1989, p. 15).

Não se trata de um simples transplante de soluções, mas desde que inteligentemente conduzida, a comparação pode ser de utilidade para a busca de alternativas adaptadas, ajustadas e integradas à nossa realidade. Consideremos, pois, a educação como um processo universal, ainda que diferenciado, contextualizado e tipificado em cada sociedade, afinal “o sistema educacional é um subsistema social e as sociedades são unidades tipificadas” (Bonitatibus, 1989, p. 15). A educação não deixa de ser um processo internacional, não só porque todas as sociedades têm seu próprio sistema de ensino, mas porque estas vivenciam um mundo de intercâmbios culturais intensos, enxergando-se os problemas educacionais com certo nível de semelhança.

Em África, a educação transportada das metrópoles e assegurada pelos colégios dedicava-se à formação dos civis, cujo objectivo era formar uma elite intelectual e burocrático-religiosa capaz de defender e de sustentar os interesses do colonizador — cidadãos respeitáveis a serviço da ordem estabelecida, colocando em segundo plano a educação do povo colonizado, que ficava impossibilitado de adquirir consciência do seu estado de opressão.

2. Teoria de Willie Lynch⁶ ou a Contra-Educação e seu Caráter Des-humanizante

Quando a Inglaterra começou a colonização na América do Norte, a escravidão não tardou a aparecer por lá (Duncan A. Reily).

Os primeiros escravos negros foram introduzidos em territórios que mais tarde seriam os EUA, nos primórdios da colonização inglesa. Passou a ser ponto pacífico que a agricultura nas colônias dependia do escravo. Mas nas colônias americanas, quem laborava nas fazendas de arroz eram os negros e, apesar da Declaração da Independência (1776) afirmar como uma "verdade auto-evidente" que todos foram dotados pelo Criador do Direito da Liberdade, no novo país (EUA) a escravidão não foi abolida na época.

As poucas vozes de protesto ao sistema não foram suficientes para levantar a consciência da Igreja de modo geral, e, com o tremendo aumento da produção do algodão, criou-se um argumento tanto filosófico como a Bíblia que apresentava a escravidão não como um mal, senão como bem positivo. Foi só de 1830 em diante que o movimento de abolição começou a crescer; e nesta luta muitos metodistas participaram plenamente. Mas a tragédia foi que a Igreja, como um todo, não aderiu logo ao movimento. As grandes denominações chegaram até a se racharem, resultado em Igrejas "do Norte" e "do Sul". Isto atingiu o Metodismo em 1844, nascendo a Igreja Metodista Episcopal do Sul. No Norte do país, frequentemente os abolicionistas metodistas eram também seus melhores evangelistas; no Sul, infelizmente, a defesa da escravidão foi como um cunho, separando as coisas consideradas espirituais das seculares.

⁶Willie Lynch era um proprietário de escravos britânico nas Índias Ocidentais, mestre de uma "modesta plantação" no British West Indies, que foi para os Estados Unidos para a colônia de Virgínia, margem do rio James em 1712, para instruir os proprietários de escravos Americano, sobre como descaracterizar, desintegrar o homem e a mulher negros, torná-los seus escravos e sob controle. Acredita-se que o termo "linchamento" deriva-se de seu nome.

O interesse que devotava à educação dos escravos, algo que só aconteceu com o país norte-americano, que voltou alguma atenção ao bem da população negra, somente após a lei de sua libertação em 1865, quando então construiu escolas para eles. A difusão da escola elementar americana no século XIX envolveu apenas a população branca livre. Considerando-se que a escravidão foi abolida em 1865, e não havendo escolas interétnicas, a expansão educacional acarretou a criação de escolas para negros.

No percurso desta luta perseverante, empreendida pelas comunidades negras, com apoio resolutivo de alguns círculos brancos, havia uma doutrina, defendida pela comunidade branca, que, embora os negros tivessem ficado libertos da escravatura, não podiam misturar-se com os brancos e ter os mesmos direitos de frequentar as mesmas escolas, os mesmos hospitais, os mesmos teatros e os mesmos restaurantes; de usar as mesmas casas de banho, as mesmas carruagens de comboio e os mesmos autocarros; de usufruir os mesmos salários, as mesmas condições de trabalho e os mesmos seguros sociais; de ter o mesmo acesso aos júris, às mesmas legislaturas e a mesma igualdade perante a lei, etc. etc. De facto, se tratava de um processo transitório, do regime escravagista para o sistema da segregação racial.

A grande mancha da escravatura regulou o relacionamento entre os continentes, fortemente combatido em muitos círculos da ação missionária, pelos desequilíbrios e desigualdades protagonizados nas relações humanas entre os povos. Após ter vivido o espectro da escravatura e as suas consequências nefastas na Inglaterra, John Wesley, revive os maltratos sobre os Índios e negros afro-americanos, na sua primeira viagem missionária à Geórgia, na América. A escravatura com o seu pendor desumano e discriminatório, era fortalecida na teoria refinada e fatoscontidos nas diretrizes de Willie Lynch, de 1712, (Batson, 2010, p.203), quanto aos métodos de controlo de escravos, com vista a perpetuar a divisão das classes sociais, manter o espírito de superioridade humana, enfim essa prática desumana “*ad eterno*”.

Em carta, tida como de sua autoria, Lynch descreve a lógica e os resultados das ideias anglo-saxãs e os métodos de segurar a relação entre o mestre e o escravo. Dizia ele “... eu tenho um método de prova plena para controlar seus escravos negros. Eu garanto a cada

um de vocês que, se instalado corretamente, ele irá controlar os escravos por pelo menos 300 centenas de anos”(Embree, 1931, p. 12).

Nos métodos destaca-se a classificação dos escravos de acordo com a cor da pele, compleição física e pelo grau de obediência aos patrões. Na abordagem, era frequente o uso do medo, a desconfiança e a inveja para fins de controle. No topo da lista estava a idade; em segundo lugar, a cor. A desconfiança era mais forte do que a confiança; a inveja mais forte do que a adulação, o respeito ou admiração. Segundo Lynch, depois de receberem essa endoutrinação os escravos negros continuariam fiéis e se sentiriam autorrealizados e autonutridos por centenas de anos, talvez milhares. Como dizia:

Não se esqueça: você deve lançar o macho preto velho versus o macho preto novo, e o macho preto novo contra o macho preto velho. Você deve usar os escravos de pele escura contra os escravos pele clara, e os escravos pele clara contra os escravos pele escura. Você deve usar a fêmea contra o macho, e o macho versus a fêmea. Você também deve ter servos brancos e capatazes que produzam desconfiança entre todos os negros (Mundari, 2012, p. 29).

Lynch acreditava ser esse “kit” a chave para controlar o escravo, usá-lo, forçá-lo a depender e a demonstrar amor, respeito e confiança só aos EUA. Ele empregava o mesmo princípio básico que se usa para quebrar um cavalo de uma forma de vida para outra, isto é, reduzi-los a partir de seu estado natural na natureza. Dizia Lynch: “cavalo e negro, ambos não são bons para a economia no estado selvagem ou natural. Ambos devem ser quebrados e amarrados juntos para a produção ordenada” (Batson, 2010, p. 206) Assim, nos seus esclarecimentos aos patrões, Lynch os advertia de que tanto um cavalo selvagem como um negro selvagem, ao natural, são perigosos mesmo se capturados, pois “eles terão a tendência de buscar a sua liberdade habitual e, ao fazê-lo, poderiam matá-los durante o sono” (Batson, 2010, p. 206). Por isso não podiam levá-los a trabalhar em estado natural. Manter o corpo, tomar a mente! Em outras palavras, quebrar a vontade de resistir.

Porém, uma atenção especial e particular deve ser dada à mulher e aos filhos mais novos do negro, que seriam a futura geração. Para uma boa ordem da nação, eles devem ser

mestiços e ensinados a responder a uma nova linguagem através da instrução psicológica e física de confinamento (Timothy, 2010, p. xxxvi).

Portanto, se você quebrar a mulher negra mãe até que ela se torne muito suave e qualquer um possa montá-la, até que se tenha a prole desejada, ela irá quebrar a prole em seus primeiros anos de desenvolvimento e irá treinar o filho; e quando a prole tiver idade suficiente para trabalhar, ela irá entregá-la a você, porque as suas tendências protetoras femininas normais terão sido perdidas no processo de quebra da origem. Quando se trata de quebrar o negro incivilizado, use o mesmo processo, de modo a fazer uma inversão completa da mente. Leve o negro mais malvado e mais inquieto, despoje-o de suas roupas na frente dos negros restantes (machos e fêmeas) e das crianças negras. O próximo passo é pegar um chicote e bater nos homens negros remanescentes até o ponto da morte, na frente da mulher e da criança. Não matá-lo, mas colocar o temor de Deus nele, pois ele pode ser útil para a reprodução futura (Mundari, 2012, p. 31).

Devia-se inverter a relação, pois caso fosse deixada sozinha a mulher negra, sem proteção, com a imagem masculina destruída, o calvário a levaria a passar do seu estado psicologicamente dependente a um estado congelado, independente. Nesse estado psicológico congelado de independência — porque ela se tornou psicologicamente independente — irá cuidar da sua prole masculina e feminina em papéis invertidos. Por temer pela vida do jovem macho, a mulher, psicologicamente, treiná-lo-ia para ser mentalmente fraco e dependente, mas fisicamente forte. Consequentemente, ela treinaria as suas descendentes do sexo feminino para serem psicologicamente independentes. Haveria, então, uma mulher negra fora, na frente, e o homem negro, atrás e assustado, que seria no momento uma boa ferramenta. Essa seria uma situação perfeita de sono profundo, em função da qual os patrões podiam dormir em paz, com o negro congelado e tímido, sob a vigilância da sua mulher, que ficaria de guarda para os patrões.

Continuamente, através da quebra dos negros selvagens incivilizados, jogando a selvagem fêmea negra para um estado psicológico congelado de independência, matando a imagem masculina de proteção, e com a criação

de uma mente dependente submissa do negro escravo, criamos um ciclo que gira em torno de seu próprio eixo para sempre, a menos que um fenômeno ocorra e mude a posição dos escravos masculinos e femininos (Batson, 2010, p. 205).

A mente tem um forte impulso para se corrigir e realinhar-se corretamente durante um período de tempo, principalmente quando esta pode tocar alguma base histórica original substancial. “Aconselho-vos” dizia Lynch, que “a melhor maneira de lidar com o fenômeno é raspar a história mental do bruto e criar uma multiplicidade de fenômenos de ilusões, de modo que cada ilusão giraria na sua própria órbita, como bolas flutuantes em um vácuo” (Batson, 2010, p. 206). Essa criação de multiplicidade de fenômenos de ilusões tem por objetivo gerar uma divisão diversificada de trabalho, estabelecendo diferentes níveis de trabalho e diferentes valores de ilusão em cada desses níveis. O resultado é o rompimento dos pontos de início originais para cada esfera de ilusão.

Estabelecamos assim os seguintes termos de definição para as gerações futuras:

O cruzamento com negras significa tomar gotas de sangue bom branco e colocá-las em tantas mulheres de negros quanto possível, variando as gotas pelos vários tons que você quer e depois deixá-los cruzar um com o outro até que outro círculo de cor aparece como você deseja (Embree, 1931, p. 32).

De acordo com Lynch, ao cruzamento segue-se a aniquilação da língua materna do novo negro (homem e mulher) e a instituição de uma nova linguagem que envolva o trabalho e a nova vida. No entanto, a destituição da língua anterior e a criação da nova linguagem também demandavam cuidados por parte dos patrões, pois, “quanto mais um estrangeiro sabe sobre a língua de outro país, mais ele é capaz de se mover por todos os níveis da sociedade” (Batson, 2010, p.211). Ele segue orientando: “Então tenha cuidado na criação da nova língua; pois os escravos em breve estarão em sua casa, falando com você como ‘de homem para homem’, o que seria a morte para o nosso sistema” (Batson, 2010, p.212).

Por períodos de tempo intermináveis, África tem viveu e repetidas vezes o espectro do tratamento maquiavélico proposto por Lynch, deixando de parte um ensino que cada vez

mais humaniza, manchando assim sua história, conhecendo o seu resgate com a era da abolição da escravidão e das independências. É em África, na rota do tráfico negreiro que o metodismo vai fixar as suas bases, a fim de estabelecer os caminhos para a liberdade.

A abolição (06.12.1865) definitiva da escravidão dos negros afro-americanos, nos Estados Unidos da América, foi sucedida por uma luta intensa e prolongada em busca da liberdade, da igualdade e dos direitos civis, através de vários movimentos cívicos, uns pacíficos, outros violentos; Este conceito da discriminação racial nos Estados Unidos da América e noutras partes do Mundo não ficou definitivamente superado, embora o seu impacto social tenha sido reduzido drasticamente.

CAPÍTULO III

Segunda Expansão: Paradigma Educacional e Libertador do Metodismo Estadunidense em África, Angola em particular

1. Evangelização e expansão territorial na Era dos Descobrimentos

A ocupação da África pelas potências europeias não poderá ser considerada como cristã. No entanto, é verdade dizer que na colonização do continente a mentalidade cristã não esteve ausente (Westermann, 1937, p. 140).

Enviem vossos filhos para a escola. Pois é muito difícil fugir com alguém que não pode ir para onde está indo (Chikueka, 1999, p. 169).

Uma série de fatores contribuiu para fazer do século XIX um período positivo para as missões protestantes mundiais. A era do Iluminismo e o racionalismo do século XVIII haviam sido substituídas por uma nova era de romantismo. Passou-se a rejeitar a confiança excessiva na razão, dando-se mais espaço às emoções e à imaginação. Os anos de 1500 até 1900 foram anos bastante significativos para a história do cristianismo em África, com particular realce para o movimento protestante. Foram os anos em que se forjaram e cresceram os sentimentos de liberdade e autonomia numa ação genuinamente africana relativa ao cristianismo. Como diz Gray (apud Brauer, 2002, p. 97), “foi um desejo extraordinariamente intenso, paciente e persistente, por parte dos africanos, no sentido de adquirir e assimilar esta nova fonte de força espiritual”.

Desde a era dos “descobrimentos” (visão externa), a África, encontrada, brutalizada, escravizada, animalizada e depois colonizada, sem o cristianismo, era vista pelo prelado como imersa numa grande escuridão. Contudo, o cristianismo transportado para África, Ásia e América fora deturpado durante a época moderna. Este fora agregado de

evangelização (pregação do evangelho de Cristo) e usado para explorar, escravizar e discriminar racialmente o negro e os índios, induzindo-os à submissão. Na constatação de Diedrich Westermann, antigo missionário no continente:

Muito do que o homem branco traz para África é incompreensível para o nativo e uma boa parte disso era um pesadelo para eles. A restrição de sua liberdade pessoal, os ataques feitos sobre a sua vida econômica, social e religiosa, a alienação das suas terras, a necessidade de regular e com ela um trabalho tedioso, o pagamento de taxas, tudo isso e muitas outras coisas pareciam-lhes extraordinárias, arbitrarias, sem nexos e mesmo maliciosas (Westermann, 1937, p.142).

Resulta que o grande mal residia na forma escravagista imposta aos africanos. O historiador Fernando Gamboa, em entrevista televisiva (Nov. 2011, TPA 1), afirma que “Angola é filha da violência” desde o período de sua rendição, ocupação, colonização e sujeição. Enquanto pacientemente consentia o seu calvário, o tráfico escravagista fora proibido em Portugal no tempo do Marquês de Pombal e interdito nas colônias em 1836. Os africanos deixariam de ir para as Américas, mas “em Angola continuou a praticar-se a escravatura até princípios do século XX” (Assis, 1985, p. 13).



Figura 10- Caravana de exploradores

Com vista a se contrapor ao tráfico e demais explorações, África ficou coberta pela ação de inúmeras expedições missionárias e de um conjunto de estações missionárias.



Figura 11- Expedição Missionária

Algumas foram estabelecidas propositadamente ao longo das rotas do tráfico negroiro. Os primeiros missionários nem sempre tiveram noção da grandeza e também das dificuldades que atrairiam para si mesmos. Com o propósito de evangelizar os povos, apesar do seu entusiasmo e coragem eles não estavam suficientemente preparados para enfrentar o trabalho, sendo, nalguns casos, desconhecedores do *modus vivendi* dos povos a evangelizar. Como referiu Westermann:

Eles foram pioneiros no interior do novo campo e estiveram vergados aos erros até que encontraram o seu caminho para o coração e mentes do povo a quem eles queriam servir. Não é surpresa que os resultados a que chegaram não correspondessem ao trabalho dispendido. Para ser realmente justo com eles, seus trabalhos devem ser julgados pelos seus esforços e não por seus visíveis feitos (Westermann, 1937, p. 136).

Foram inúmeras as perdas entre os missionários provocadas pelas doenças tropicais, animais ferozes, longas caminhadas feitas a pé e a dureza do clima. “Pense nisto! O primeiro Metodista mártir em Angola foi um homem negro — Charley Miller!” (Hanson, 2011, p. 83). Doenças e mortes foram sempre o preço que África e Angola, em particular, exigiam para sua evangelização.

Tivemos de começar do nada. De menos que nada. A África recebeu-nos de pedras na mão, numa agressividade geral da natureza e das gentes. A África, nos primeiros contatos e devassa que dela fizemos a partir do séc. XV, nos não ofereceu nada como fonte de riqueza a não ser o seu subsolo, a escravidão, que encontramos em plena exploração como instituição social, e o marfim. A importância económica da África, do ponto de vista

agronômico, era positivamente nula. Um dos primeiros cuidados dos nossos reis e dos nossos homens foi o povoamento útil do continente africano, levando-lhe a flora do Brasil e da Ásia e da própria Europa (Brásio, 1973, p. 659-660).

Na verdade, a África como continente já era motivo de acalentadas disputas por parte dos que a submetiam. Os seus recursos minerais, a sua força de trabalho suscitava desde então a cobiça dos seus detratores. Como compreender a discriminação relativamente ao nada de que lhe acusam? Dos sacerdotes a serviço da colonização que África gentilmente soube acolher ouvimos:

E a África ofereceu-nos a estepe e o deserto! Da terra e das almas. No que respeita à cultura intelectual, a África ao sul do Saara era absolutamente analfabeta. Não se discute se em milênios pré-históricos ela tenha ou não tenha sido letrada. Uma gente com que meteu tão pouco cabedal a natureza, com quem se empenhou tão pouco a arte e a fortuna, que uma árvore lhe dá o vestido e o sustento, e as armas, e a casa, e a embarcação. Com as folhas se cobrem, com os ramos se armam, com o tronco se abrigam, e sobre a casca navegam (Vieira, 1959, p. 28).

Espelha isso um modo de vida ou selvageria? Uma pergunta se impõe! Não seria mais cruel que os colonos retalhassem a terra, pertencente a gerações de africanos, com cercos que viriam a intitular as suas terras? As habitações em África antes, e até mesmo alguns anos depois da chegada dos colonos, não possuíam quintais, pois era conscientemente aceite que tudo que os rodeava é de todos.

Tivemos, portanto, de começar do nada; mesmo de menos que nada, porque lutando contra a adversidade do meio. Ensinamos a África a ler, a trabalhar a terra, a extrair-lhe a riqueza das entranhas, a cultivá-la a elevar-se, a civilizar-se, a valorizar-se, a espiritualizar-se. Povoámo-la de novas espécies botânicas e animais, assimilámo-la, integrámo-la na cultura portuguesa, colonizámo-la no sentido mais elevado e mais nobre da palavra. São serviços estes que amplamente nos absolvem de todos os pecados que tenhamos cometido contra a África (Brásio, 1973, p. 661).

Na verdade, a África tornou-se mais intolerante, pois foi violentamente brutalizada.

Não é porque os africanos não creiam com facilidade. É fé, a dos africanos, porque crêem sem dúvida e confessam sem repugnância tudo o que lhes ensinam; e parece incredulidade, porque com a mesma facilidade com que aprenderam, desaprendem; e com a mesma facilidade com que creram, descrêem. Há-de se estar sempre ensinando o que já está aprendido, e há-de se estar sempre plantando o que já está nascido, sob pena de se perder o trabalho e mais o fruto. Assim como Deus está sempre criando o criado, assim os mestres e pregadores hão de estar sempre ensinando o ensinado e convertendo o convertido, e fazendo o feito: o feito para que se não desfaça; o convertido, para que se não perversa; o ensinado para que se não esqueça (Brásio, 1973, p. 662-663).

Não obstante os depoimentos, no caso particular, do orgulho que sentiam de ensinar os africanos a ler e escrever, os colonos ignoraram, porém, os efeitos da educação que liberta e produz mudanças. Perante incontornável fato os africanos, a seu modo, reagiram, organizaram-se e foram dando sinais dos benefícios que advinham da educação que foram adquirindo ao longo dos tempos.

Como consequência, a crescente consciencialização dos africanos, acerca de sua condição de explorados e oprimidos, gerou reviravoltas que se foram espalhando de país a país e levaram ao reconhecimento e à constatação dos colonos de que:

Um dos obstáculos de maior tomo e de mais graves e imediatas consequências para a cristandade africana é a nova onda de nacionalismos e irredentismos (*a aspiração de um povo a completar a própria unidade territorial nacional, anexando terras sujeitas ao domínio estrangeiro*) políticos, soprados de fora. A Ásia para os asiáticos, as Américas para os americanos, a Europa para os europeus, a África para os africanos é o grito de revolta social mais absurdo e de mais funestas consequências para a humanidade e para o cristianismo (Brásio, 1973, p. 663).

No calor da luta contra a escravidão, o colonialismo e o obscurantismo pairavam já os nobres ideais e fortes convicções dos missionários, que conjuntamente com homens e

mulheres nativos, esses que, nos dizeres do Bispo Emílio de Carvalho (2006, p. 8), “atearam fogo ao capim seco, produzindo chamas vivas”, eram reafirmados como catalisadores da mudança que almejavam. Conforme descreve John Baur (2002, p. 106), esses missionários muitos deles Católicos e Protestantes defendiam máximas tais como:

“África tem de ser convertida pelos africanos” (Schoen, p. 106); “a formação de um clero africano e o estabelecimento de uma hierarquia gerindo dioceses da Igreja Universal” (idem, p. 107); “o preparo de Igrejas autossustentadas, autogovernadas, e autoexpansivas, pastoreadas por um clero nativo e um episcopado indígena” (Venn, p. 107); “levantar e dar dignidade a homens e mulheres, que sofreram humilhação e dominação...” (Wilmore, p. 113); “A África para os Africanos” (idem, p. 118); “São a Bíblia e o arado que deverão regenerar a África” (Groves II, 5-6, p. 120); “a civilização avança à medida que o ensino cristão prepara o caminho” (Beyerhaus, p. 130); “O mesmo evangelho que deu o desenvolvimento e a supremacia à Europa não deixará de produzir o mesmo efeito na nossa bem-amada terra” (Ayandele, p. 179); “A África pode vir a provar, um dia, ser ela a reserva espiritual do mundo” (Blyden, p. 124); “A regeneração da África, por meio da própria África, parece-me a única maneira de cristianizar o continente” (Russel, p. 225); “África ou Morte” (idem, p. 178), “a civilização tem de ir em conjunto com o cristianismo na conversão de África” (Javouhey, p. 136); “a humanidade, quer brancos, pretos ou amarelos, é uma só uma raça; não existem preconceitos” (Correia, p. 40); “Dos missionários protestantes metodistas ouvia-se ‘fundemos uma cadeia de missões pelo interior adentro tão depressa quanto pudermos... o campo é imenso, e Deus nos guiará. Glória ao seu nome’” (Bispo William Taylor); “Nosso trabalho é promover o ministério nativo. Quanto ao povo deve ser salvo por instrumentalidade dos seus próprios dirigentes. Nós viemos como pioneiros, para abrir caminhos e lançar fundamentos” (Bispo Joseph Hartzell); “A nossa tarefa é edificar uma Igreja nestes campos missionários que seja capaz de andar sozinha” (Bispo Burth); “A África despertou. O cristianismo não pode estar separado das aspirações do povo, se libertar” (Bispo Ralph Dodge).

Como esses *slogans* aqui descritos muitos mais havia, pois o período estava prenhe deles, os quais não somente impunham um grande desafio, mas, sobretudo, inspiravam uma grande esperança e confiança para o futuro dos povos de África. Assim, perante essa nova visão e os novos conceitos religiosos trazidos pela evangelização dos povos, uma nova frente de batalha se abriu, sendo que “alguns governos, cientes de que a proclamação do evangelho integral irá inevitavelmente trazer mudanças, deram passos para mutilar a sua proclamação” (Dodge, 1964, p. 84). O movimento de contestação, por sua vez, tornara-se crescente, produzindo certa desestabilização e mal-estar no seio da sociedade colonial e da Igreja Católica na metrópole.

O Cardeal Patriarca de Lisboa, em 1940, assim protestava contra os ventos de libertação da história que já despontavam no horizonte africano:

Não fomos para o Ultramar, em 1415, arrastados pelo exemplo de ninguém, mas por um imperativo de vocação, por um ideal que não deslustra nem envergonha. Não serão as covardias alheias que nos farão desistir, agora, da nossa cruzada de civilização e de cristandade. O que nos outros, de consciência perdida, é covardia, seria apostasia em portugueses. Que a nação inteira, que a mocidade principalmente, tome consciência COLETIVA das suas responsabilidades cristãs na África portuguesa. Que o indiferentismo abúlico e egoísta, que o utilitarismo materialista da vida, que o laicismo sem alma nem ideal se não apoderem da gente moça, esperança risonha da Igreja e da Pátria. A Cipriano e a Agostinho disse Cristo que eram luz do mundo; mas ainda que os dois grandes luminares eram africanos, não o disse Cristo a toda a África. Mas quando o disse a António, que era português, foi a todos os portugueses nele. A razão é porque os outros homens, por instituição divina, têm só obrigação de ser católicos, o português tem obrigação de ser católico, e de ser apostólico: os outros cristãos têm obrigação de crer a fé, o português tem obrigação de a crer, e mais, de a propagar. Os perigos rondam-nos a porta. Porém daremos provas magníficas de maturidade cristã e de razão se nos não deixarmos possuir de psicose do medo e dum complexo patológico de

inferioridade que faz bater os covardes em retirada. Mas do que nunca é nosso dever, agora, ficar e continuar (Brásio, 1973, p. 666-667).

A África, Angola em particular, na sociedade do século XIX, era dividida entre civilizados e não civilizados. Civilizados eram os brancos, independentemente da sua condição social, económica e académica; mestiços e negros escolarizados que tivessem hábitos e costumes europeus e abandonado o modo de vida africano. Não-civilizados eram os negros que mantinham os hábitos autóctones, isto é, aqueles que, nascidos no ultramar, de pai e mãe indígenas, não se distinguiram pela sua instrução e costumes do comum de sua raça. Restava manejar sabiamente e de forma estratégica a arma que a levaria à libertação. A aposta recaiu na “educação”, esta que não somente transmite, mas que, não se conformando com o *status quo*, forma e transforma, corroborando a teoria segundo a qual “a educação confronta-se com o desafio de unir capacitação com formação humana solidária” (Assmann, 1998, p. 61). Os missionários metodistas tinham como um dos seus objetivos exercer influência sobre as reformas do ensino.

Nas manifestações, levantamentos populares e pressões internacionais, Angola passou de Colónia Penal, ou seja, campo prisional de brancos e “*persona non grata*” portugueses, a província de Portugal, em virtude do desenvolvimento que veio a conhecer. Em 1930, Oliveira Salazar manda publicar o “Acto Colonial”, cujo preâmbulo proclamava a missão de “promover a colonização propriamente dita, com a expansão da raça”. Ele afirmava ser da “essência orgânica da nação portuguesa desempenhar a função histórica de possuir e colonizar domínios ultramarinos e de civilizar populações indígenas que neles se compreendam” (Mateus & Mateus, 2011, p. 26).

Pela sua importância fática, e segundo Mateus e Mateus (2011) procuraremos resumir as motivações da colonização portuguesa. Os autores identificam 16 itens discriminatórios respeitantes aos autóctones e suas terras, o que chamaríamos de “as leis da morte silenciosa”. São elas:

1. A doutrina da superioridade racial dos colonizadores: “Devemos organizar cada vez mais eficazmente e melhor a protecção das raças inferiores”, dizia Salazar em 1933. ‘Nós cremos que há raças decadentes e atrasadas, como se quiser, em relação

às quais perfilhamos o dever de chamá-las à civilização” (Mateus & Mateus, 2011, p. 27).

Facto bizarro teria acontecido durante uma visita secreta a Lisboa de Moisés Tchombé, negro e Primeiro Ministro do governo da República Democrática do Congo. Oliveira Salazar teria confidenciado a Franco Nogueira: “*Gostei do homem. Olhe, promovi-o a branco*”. Os negros seriam sempre uma força subordinada, pois “só os brancos são capazes de planificar uma ação, de organizar um trabalho”.

2. Na política do Estado Novo em Portugal as colónias tinham uma dupla função: fornecer à indústria nacional matérias-primas baratas e consumir produtos excedentários da metrópole.
3. Uma doutrina da missão sobrenatural e social da colonização deve ser exercida e difundida em prol de povos que, pelo carácter rudimentar da sua civilização, estavam numa situação inferior. Os colonizadores levariam a tais povos os benefícios da civilização. O caricatural é que, na Angola de 1950, as estatísticas indicam que 12% dos portugueses “civilizadores” eram totalmente analfabetos; 32% não tinham frequentado a escola; 39% tinham passado pelo ensino primário e apenas 17% tinham frequentado o ensino secundário.
4. Com vista a reforçar o estigma discriminatório, a lei considerava indígenas (não civilizados) todos os indivíduos “de raça negra ou seus descendentes, que não possuíssem ainda a ilustração ou os hábitos individuais e sociais pressupostos para a aplicação integral do direito público e privado dos cidadãos portugueses” (Mateus & Mateus, 2011, p. 27).
5. A passagem do indígena ao regime de cidadania era efectuada através de provas discricionariamente controladas pela autoridade colonial, desde que tivesse mais de 18 anos, falasse correctamente a língua portuguesa, exercesse uma profissão, arte ou ofício que lhe assegurasse o rendimento necessário à sua manutenção ou possuísse os meios suficientes para esse fim, tivesse uma boa conduta e adquirisse a ilustração e os hábitos pressupostos para a aplicação integral do direito público e

privado dos cidadãos portugueses e não tivesse sido notado como refractário ou desertor do serviço militar.

6. Um paradoxo e uma infâmia destoavam-se: como compreender que, nas ex-colónias, portugueses analfabetos eram “civilizados”, ao passo que angolanos que sabiam ler e escrever podiam não o ser, sendo submetidos a testes?
7. O sofrimento dos povos das colónias portuguesas fora agravado pelo atraso económico da metrópole, fracamente equipada e desenvolvida. Em Angola dois problemas estavam na ordem do dia: a questão da terra e a da mão-de-obra para a agricultura. A fixação de colonos estava estreitamente dependente do problema da terra, que se articulava com a questão da força de trabalho.
8. Com o fim de expropriar os africanos das suas terras, a lei veio a estabelecer que constituem património do Estado colonial “os terrenos vagos ou que não entraram definitivamente no regime de propriedade privada ou de domínio público” (Mateus & Mateus, 2011, p. 31). Assim, fazia entrar no património do Estado colonial todos os terrenos, mesmo os que tinham possuidores, desde que estes não tivessem se tornado proprietários face às leis do colonizador. Os africanos estavam impossibilitados de possuir os títulos pelo facto de o direito tribal ser consuetudinário e só parcialmente reconhecido pelo Estado colonial. Essa era a forma legal de expropriar o africano ou a tribo das suas terras.
9. A constituição nas colónias da plantação requeria uma disponibilidade adequada de mão-de-obra, que foi assegurada mediante a um sistema de recrutamento nada ortodoxo: o trabalho forçado. Dizia António Enes, nos finais do século XIX:

Se não aprendemos como obrigar o negro a trabalhar ou se nos recusarmos e não fizermos uso do seu trabalho, seremos em breve obrigados a deixar a África a alguém menos sentimental e de pensamento mais utilitário, a alguém menos doutrinário na sua legislação e mais prático na sua administração (Mateus & Mateus, 2011, p. 33).

10. O trabalho forçado tinha consagração constitucional:

O Estado pode forçar os indígenas a trabalhar em serviços públicos de interesse geral para a colectividade. Como dizia Marcelo Caetano, em 1954, “a mão-de-obra não aparece espontaneamente, a procura não corresponde à oferta proporcional de braços. Os recrutadores tiveram de percorrer a floresta em busca de homens válidos para trabalhar nas plantações, nas fábricas, nas minas, nos portos e transportes” (apud Mateus & Mateus, 2011, p. 33).

11. Segundo Henrique Galvão, a situação é mais grave que a criada pela escravatura pura. Na vigência desta, o negro comprado, adquirido como animal, constituía um bem que o seu dono tinha interesse em manter são e escoreito, como seu cavalo ou boi. Agora o preto não é comprado, é simplesmente alugado ao Estado, embora leve o rótulo de homem livre. E ao patrão pouco interessa que ele adoeça ou morra, quando estiver inválido, reclamará outro (apud Mateus & Mateus, 2011, p. 34).
12. Os reis portugueses das primeiras décadas do século XVI ordenaram aos seus súbditos “fazer de sorte que não haja nesses reinos negros que saibam fazer trabalhos com pedra e cal, nem com ferro para que não venham a ser poderosos” (Mateus & Mateus, 2011, p. 35).
13. Para Freire de Andrade, “a educação que deve ser dada ao indígena deverá consistir em transformá-lo num trabalhador” (Mateus & Mateus, 2011, p. 35). A lei do trabalho forçado foi elaborada e contribuiu efectivamente para excluir o africano da competição com o europeu.
14. Os colonialistas portugueses afirmaram-se “os instrumentos de Deus, que tirarão os africanos do caos moral disseram caber-lhes uma missão civilizadora e a responsabilidade de conduzir à civilização as raças decadentes e atrasadas” (Mateus & Mateus, 2011, p. 36).
15. Os africanos, na sua quase totalidade, permaneciam à margem da escola. A escolaridade não atingia nem mesmo o universo das crianças em idade escolar. A maioria dos africanos não tinha sequer acesso ao ensino primário elementar,

limitando-se, no melhor dos casos, a frequentar o primeiro rudimentar nas escolas das missões católicas e protestantes.

16. Era, pois, perfeitamente natural que os angolanos estivessem profundamente insatisfeitos com tal estado de coisas e sonhassem com a independência. Mas não podiam organizar-se e os protestos eram reprimidos. O regime colonial apostava claramente na repressão.

Uma romaria de desilusão se apoderaria de críticos do sistema, que asseguravam ser falhas as bases em que se assentavam as políticas de justificativas coloniais. Como afirma António de Assis Júnior:

Engrandecer um povo ou uma raça, sem a educar e instruir, sem, primeiramente, ter provido pelos intensivos processos educativos à consolidação dos alicerces sociais, moralidade e instrução, seria edificar um templo grandioso sobre a vaza ou areia movediça da boçalidade e da ignorância de que em geral somos portadores. Não há homem, raça ou povo votado ao eterno sacrifício da ignorância, ou ao capricho aviltante dos maus (Assis, 1985, p. 139).

Impunha-se tirar as pessoas das masmorras da ignorância e dar-lhes ideais mais elevados, em sintonia com o pensamento do movimento wesleyano, sendo de igual forma certo que a libertação das masmorras da ignorância relaciona-se com uma das pedras fundamentais do processo de aprendizagem. Assim, o ensino missionário foi criando uma expectativa forjada nesses princípios e na determinação segundo a qual um novo mundo seria possível se não fôssemos tão fatalistas quanto ao futuro dos povos. Desse modo, se olhássemos para o dinamismo do mundo, fatores e valores poderiam ser alterados, redundando num mundo mais humano, fraterno e partilhado. O Bispo Ralph Dodge confirmava:

Em geral, o povo Africano, foi paciente esperando que os europeus partilhassem as responsabilidades e vantagens da vida comunitária na base da igualdade; muitos dos camponeses sentiam que o tempo da colheita estava sendo longamente retardado; alguns destes últimos temem que está chegando logo. Em Angola e Moçambique as autoridades portuguesas

estão muito preocupadas com os missionários protestantes (Dodge, 1964, p. 80-84).

Para Westermann, a insistência e esforços na aplicação dessa nova aposta educativa trouxera marcas significativas no modo de ser e estar dos nativos, pois como constatará:

Logo se tornou evidente que o trabalho evangelístico entre os povos primitivos incluiu de longe uma larga gama de atividades para além da pregação do evangelho; as missões desenvolveram-se entre os mais importante fator na educação dos africanos: numerosos nativos foram treinados em artes e esculturas, foram ajudados a aumentar sua agricultura, construir melhores casas e obter um padrão de vida mais elevado. Doutores missionários e enfermeiras com suas ajudantes nativas lutaram contra doenças, sujeiras, ignorância e outros inimigos da vida. Os missionários tornaram-se o amigo, o líder em alguns casos o legislador das comunidades africanas. Os missionários estavam entre os grandes geógrafos exploradores e eles foram os primeiros a estudar as línguas e os povos africanos. Não só nisso, mas em outros campos também, como pesquisas científicas, aproveitado no trabalho missionário (Westermann, 1935, p. 138-139).

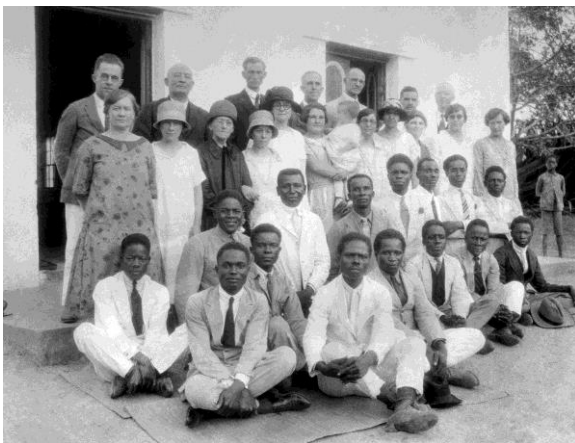


Figura 12- Angolanos educado na Missão Quessua

Mais do que cultivar o espírito tolerante, o processo educativo ajudaria na identificação e no desmascarar dos métodos subtis que escondiam todo um interesse de se fixarem nas

terras africanas e desde lá explorarem e espoliarem em benefícios de Sua Majestade e de seus países de origem.

Resulta que a presença missionária em solo africano sempre fora contestada pelo colonizador, que sempre protestava e a declarava como sendo uma presença nociva aos seus interesses e os da metrópole, pois seus fins eram o despertar do movimento nacionalista desestabilizante.

Mas ao lado do nacionalismo do missionário, levanta-se o nacionalismo feroz e xenófobo do nativo, feito de violências e de vinganças, tida como falso nacionalismo, que rejeita a colaboração construtiva, baseado em preconceitos e susceptibilidades que repelem os verdadeiros valores da civilização cristã, seduzindo os espíritos com fáceis miragens, ou semeando a rebelião nos corações, sem quaisquer preocupações pelo autêntico progresso humano e cristão das populações africanas: o nacionalismo de marca comunista, corrosivo das pátrias, da família e da liberdade (Brásio, 1973, p. 664).

O novo método de ensino, revelador e denunciador, permitiu que, no seio da Igreja protestante e nalguns casos a católica, pequenos núcleos de descontentes buscassem uma nova forma de interpretar o evangelho, de forma a resgatar a condição humana e fazer da liberdade uma bandeira holística para todos, sem discriminação. Não sendo esse o apanágio dos ocupantes, do alto da sede do poder terreno, Itália e Lisboa, os supremos declaravam em tom de desespero que:

As missões não devem, de maneira nenhuma, fazer nacionalismo, mas apenas catolicismo, apostolado. Devem servir às almas e apenas às almas. Em todos os tempos o nacionalismo foi para as missões um flagelo e até, pode afirmar-se, sem exagero, uma maldição. (...) Antes de mais nada, as missões e os missionários devem ocupar-se unicamente das coisas de Deus.(...)Recordai-vos de que a vossa vocação não é para dilatar fronteiras de impérios humanos, mas de Cristo; nem para agregar cidadãos a nenhuma pátria deste mundo, mas à pátria do céu (Brásio, 1973, p. 664).

“Envie vossos filhos para a escola”(Chikueka, 1999, p. 169). Esse era o segredo e o desafio missionário para o real despertar de uma África que se quer livre e independente.

2. O Paradigma Educacional Português na Colônia de Angola

Norton de Matos recomendava, para a grande massa de africanos negros, instituições que fossem mais oficinas que escolas. Com o objetivo de preparar uma mão-de-obra barata, mas relativamente qualificada, ele entendia que a instrução, a exemplo da praticada nas escolas da então metrópole, puramente literária, juntamente com o proselitismo, era das piores pragas que podem cair sobre os indígenas de África (Noré & Adão, 2003, p.110).

Apologista de uma “educação pelo trabalho”, Norton de Matos preconizava escolas que formassem operários nas várias profissões (marceneiro, carpinteiro, pedreiro, alfaiate sapateiro, serrador, ferreiro, serralheiro, oleiro e agricultores) que assegurassem o desenvolvimento da terra pelos próprios nativos. Quanto ao ensino literário, este se circunscreveria somente na aprendizagem rudimentar da língua portuguesa — quer escrita, falada ou na leitura — e no domínio das quatro operações de aritmética, o sistema de pesos e medidas e sua aplicação prática. Dessa forma, os nativos seriam, então, tidos como semieducados e semicivilizados (Noré & Adão, 2003, p.112).

Paralelamente às atividades das escolas-oficinas, no espírito de Lynch, incutia-se nos africanos negros o respeito pela raça branca como símbolo de honestidade, de respeito e de justiça superior.

Esses educadores exerceram um papel muito importante na manutenção da estrutura da sociedade colonial, contribuindo para a difusão da ideia de que o colonizador simbolizava a “civilização”, enquanto o colonizado representava a “barbárie”. Essa pedagogia gerava no espírito do dominado tanto o desejo de ascensão e autonomia que esteve na origem de muitos movimentos de resistência, quanto um sentimento de impotência, de conformismo e de consentimento (Mesquida, 1994, p. 50).

Em atitude que reflectia o desprezo pela educação dos povos colonizados, o então governador de Angola, Norton de Matos, dizia:

Muitas vezes tenho dito que não sou apologista da educação intensa literária, porque opto pelo princípio de que em vez de literatos se formem homens de ação e de trabalho, cónscios dos seus deveres e responsabilidades tal qual os encaminhamos, enquanto estão sob nosso regime e orientação (Noré & Adão, 2003, p. 110).

Assim, mais educação moral aliada ao trabalho e menos instrução. A escola Rita Norton de Matos e outras do mesmo género constituíram um exemplo pioneiro na educação e moralização dos indígenas. Estas foram instituições em que o conceito de “educação bancária” de Paulo Freire se aplicou naturalmente na sua totalidade. Esse estilo de educação, conforme descreve no seu livro “Pedagogia do oprimido”, estimula a memorização e não ao pensar crítico.

Consiste numa educação rígida, autoritária e antidialógica, com o professor a limitar-se, unicamente, a transmitir o seu saber, a alunos dóceis e passivos sem qualquer preocupação com uma orientação problematizante ou dialógica, que despertasse as mentes policiadas (Freire, 2002, p. 58).

Distinguem-se, no período do Estado português em Angola, as escolas só para raparigas indígenas. O regime escolar era o de semi-internato e a escola era, sobretudo, uma casa de trabalho sem quaisquer criados ou serviçais, comida e vestuários indígenas, com aulas de costura. A instrução literária limitar-se-ia ao falar, ler e escrever o português, às quatro operações aritméticas e ao conhecimento da moeda corrente em Angola, higiene das pessoas e das habitações, vícios e práticas nocivas, usos e costumes nefastos da vida dos indígenas e, finalmente, à história de Portugal e aos benefícios da civilização portuguesa (Freire, 2002, p.111).

A decadência do ensino das escolas-oficinas foi tão evidente que se reflectiu no aproveitamento decrescente de ano para ano, até ao ponto zero. Ficou, então, declarado

que aquele tipo de ensino não trouxe benefícios aos objetivos da colonização pretendida (Noré & Adão, 2003, p.114).

Os missionários da cidade e os europeus fundaram colégios e sustentaram aulas em que os filhos dos colonos e nativos podiam estudar. O ensino, não obstante segregacionista, era tarefa meritória e digna. Mas os seus compatriotas colonos não viam isso e para eles seria mais útil e até mais lógico que convertessem os naturais, o que equivalia, muitas vezes, a pacificá-los. Embora esse progresso social fosse valioso, ele não se realizou sem a introdução da cultura ocidental, acompanhada, em alguns casos, por uma destruição quase total das tradições e costumes nativos.

Outra metodologia, mais tarde sustentada por Vicente Ferreira, era a de uma educação coletiva e indireta a ser desenvolvida no próprio meio, o “quimbo”, sem pretensão de transformar o indígena em detentor de qualquer conhecimento relevante a sua condição de colonizado (Noré & Adão, 2003, p. 79). Essa educação jamais se basearia numa escola que despertasse as potencialidades individuais do indígena, ainda que de forma rudimentar, pois toda a atenção centrar-se-ia no colectivo. Ficava, assim, caracterizado que:

A escola para os indígenas devia ser concebida como um verdadeiro centro de “desenvolvimento comunitário”, e sem vestígios de “nenhum ensino literário, nenhuma prelecção moral, nenhuma imposição aparente; mas o exemplo, a paciência, a bondade e o respeito próprio dos educadores e dos educandos” (Noré & Adão, 2003, p. 50).

Seria de todo importante dar ao indígena uma educação profissional, criando-lhe hábitos de trabalho e conhecimentos literários compatíveis com o seu desenvolvimento intelectual, uma educação compreendida como: uma instrução elementar (primeira parte) e um forte componente de trabalhos manuais (segunda parte). A conclusão do ensino elementar profissional agrícola-pecuário ou de artes e ofícios terminaria no indígena qualquer pretensão de continuação de estudos (Noré & Adão, 2003, p.120).

Nalguns casos, a ambição dos nativos suplantava os limites estabelecidos pelos padrões, vislumbrando que, uma vez na posse do dedo, também podiam usufruir da mão na

totalidade. Como Silva Rego reconheceu, “a instrução não calculada deu ‘asas’ aos indígenas” (Rego, 1948 apud Noré & Adão, 2003, p. 114). Na verdade, a instrução foi despertadora de consciências.

Nos anos de 1920, os governos coloniais perceberam que, até então, eles próprios tinham feito muito pouco para levar a cabo a sua “missão civilizadora”. Somente em 1925 eles decidiram elevar o estatuto educacional, introduzindo escolas primárias iguais às que havia na Europa. Em 1880, havia apenas um total de vinte e sete escolas em Angola, sendo todas elas sustentadas pelo governo português nos centros administrativos, particularmente em cooperação com a Igreja Católica. Segundo a WCARC ⁷ (1946, p. 136), “quando a concordata tornou-se efectiva na colônia, todos os trabalhos educacionais para os africanos foram entregues às missões católico-romanas”. Essa missão por parte de padres ficou paralelamente associada ao movimento Eldorado do *kuata-kuata*, ou seja, às rusgas e apreensões protagonizadas pelos colonos comerciantes e que inviabilizaram todo o processo educativo, pois, como H. Beiderbecke afirma:

Eles engajaram-se no comércio escravo e, desde 1490, energeticamente espalharam a fé católica romana. A indolência logo levou ao declínio da dominação portuguesa e, com a dissolução da Ordem dos Jesuítas, em 1773, as missões foram descontinuadas (Beiderbecke, 1932, p. 54).

A presença católica na educação estimulou os protestantes a pensarem na formação dos seus fiéis.

3. O Paradigma Educacional Missionário Americano na Colónia de Angola

O evangelho é inescapavelmente revolucionário... Quando os europeus tomaram o nosso país, nós os combatemos com zagaia (lanças), mas eles derrotaram-nos porque eles tiveram melhores armas. E o poder colonial

⁷ West Central Africa Regional Conference.

se estabeleceu, muito contra a nossa vontade. Mas lo! Os missionários vieram a tempo e colocaram explosivos debaixo do colonialismo. A Bíblia está agora fazendo o que nós não pudemos fazer com as nossas zagaias (lanças) (Dodge, 1964, p. 84).

Milhares cairão, mas não abandonem a África (Melville Cox, missionário metodista, 1833).

No período tido como dos “descobrimentos”, os portugueses aportaram à costa a sul do Equador em 1484 e, em 1578, apossaram-se da terra. A chegada de Diogo Cão na boca do Rio Zaire em 1492 foi um marco não só para a história nacional, mas também para a história da Igreja. Angola, uma terra ao sul do Congo, possuía uma densa e compacta população, mas 300 anos de escravatura selvagem devastaram parcialmente a terra. A descoberta e colonização de Angola foi um empreendimento conjunto do Estado português e da Igreja Católica, no qual a coroa desempenhou o papel predominante. Crédito deve ser dado à devoção demonstrada pela Igreja Católica Romana que carregou o trabalho de evangelização adiante década após décadas, gerações após gerações, e séculos após séculos. Mas historiadores Católicos Romano admitem que o trabalho foi um fracasso (Tucker, 1946, p. 106).

Resulta possível justificar a expansão colonialista europeia do século XIX como um projeto em que converge a legitimação de *civilizar*, *evangelizar* e *moralizar* outros povos. A instrumentalização das igrejas como agentes colonizadores do Ocidente e a absolutização do cristianismo ocidental como única ou suprema forma válida da identidade cristã encontraram nessa trilogia um dos seus focos inspiradores.

As missões protestantes metodistas, quase sempre estrangeiras, estavam em Angola desde 1885, evitando envolverem-se na *portugalização* e na ideologia assimilacionista do império português (Alves, 2000, p. n.d.). O metodismo, não obstante o seu cariz religioso, constituiu-se num movimento de libertação dos povos.

O metodismo não surgiu como um facto isolado no cenário da sociedade angolana do séc. XIX. Ele inseriu-se no clima histórico que preenchia o ambiente apático e indisciplinado numa sociedade em que eram notórios

a decadência do serviço eclesiástico, o descaramento da religião e do culto dos cristãos, o amortecimento da instrução do sentimento religioso (Carvalho, 1982, p. 24).

No contexto do movimento educacional católico, o indígena não constituía prioridade; via-se no menosprezo quanto a dedicarem-se á evangelização do “*gentio do sertão*”. Havia uma preocupação, sobretudo, com os habitantes da capital e de outros núcleos populacionais e, de modo muito particular, com os portugueses que, já naquele tempo, eram um grande entrave à conversão cristã dos nativos.

Por algum tempo, em virtude da difícil assimilação do ensino religioso e o descrédito a que estavam votados os padres pelos nativos, a cúpula católica pensou que se poderia remediar o mal da situação religiosa angolana com a ordenação do maior número possível de sacerdotes nativos. Assim, movidos pelos grandes desafios da evangelização, o fator educação, contemplando um programa de formação de obreiros para o continente africano, inicia-se em 1508, e Lisboa tinha as primeiras instalações para a formação de clérigos africanos.

Em breve se viu que os resultados não eram animadores, pois os clérigos nativos não exerciam a influência que se esperava que pudessem exercer junto dos seus compatriotas. Estes os viam com certa desconfiança, considerando-os mandatários servis dos brancos, membros renegados e degenerados da sua raça ou da sua tribo. Por outro lado, os europeus não aceitavam docilmente a orientação espiritual dos padres nativos, a orientação religiosa que pudessem lhes prestar, menosprezando os ensinamentos que ministravam.

Em suas vidas dissolutas, sem o apoio de uma doutrinação eficiente, que por sua vez encontrava resistência e nem sempre podia ser ministrada, os colonos, comerciantes e igualmente os soldados deixavam-se arrastar facilmente para a vida desregrada, contraindo hábitos condenáveis, embrutecendo-se. Os costumes desses elementos da sociedade colonial eram quase sempre mais censuráveis do que louváveis, pois há muito careciam de reforma.

Segundo Christine Messiant (2000, p. 3), em Angola “as missões protestantes eram

identificadas como inimigas” e, nos limites do possível, eram combatidas. Embora os missionários católicos vissem na presença protestante o maior obstáculo à sua evangelização, eles tinham, de facto, de estar agradecidos por os “irmãos separados” terem já, durante tantos anos, lavrado o solo da sociedade tradicional.

Na sequência do grande movimento metodista de libertação, reza a história que William Taylor, após ter passado pela Califórnia, Austrália, Índia e América Latina com excelentes resultados na pregação do evangelho, também aporta na África, no interesse de reverter o quadro insano da época: “William Taylor, evangelista metodista americano, planeou tomar África na tempestade. Taylor chegou à cidade com uma expedição de quarenta e cinco pessoas em 1885” (Beiderbecke, 1932, p. 55). Movido por uma visão e coragem de evangelizar o interior do continente africano, ele chegou a Angola e aí se estabeleceu em março de 1885. A sua caravana era composta por 45 missionários, entre eles médicos, financistas, pastores, evangelistas, professores, mecânicos, artesãos e agricultores (Beiderbecke, 1932, p. 56).

Emílio de Carvalho afirma:

Em Angola, os contatos entre o protestantismo e o governo colonial não foram muito cordiais, pois o governo português sempre viu no protestantismo um elemento desnacionalizante e subversivo... Embora o metodismo tivesse entrado em Angola, como, aliás, outros ramos do protestantismo, ao abrigo dos tratados internacionais aceites por Portugal, este país criou outros condicionalismos que, muito longe de protegerem o protestantismo, continham princípios de discriminação religiosa... (Carvalho, 1994, p. 25-30).

Contudo, os pastores locais, presbíteros, diáconos e outros trabalhadores respondiam magnificamente com os missionários protestantes às oportunidades que os novos desafios impunham. Envergonhar e desacreditar toda a máquina política repressiva e desumanizante colonial era, dos objetivos, o primordial. Segundo Margarida Paredes (2010, p. 18), “as igrejas protestantes, além de serem uma resposta às grandes inquietações do *encontro e desencontro* colonial, possuíam estruturas que concorriam com as do sistema colonial,

tinham poder e representavam a única possibilidade de ascensão social da comunidade negra”. Outrossim “nenhum fermento novo se introduziu na massa do ensino, a não ser o que se preparava, com o aparecimento das Escolas Protestantes” (Azevedo, 1963, p. 594).

Assim, enfatiza a grande contribuição da prática educativa americana para a educação. Parece-nos que o processo evolutivo da educação perpassa e mescla-se com a educação proveniente de ideias estrangeiras, principalmente aquelas trazidas pelos protestantes americanos que aqui chegaram com a missão de expandir sua doutrina através da acção educativa. Essa nova escola, oriunda dos Estados Unidos, utilizava como concepção de ensino e educação, o “*learning by doing*”, ou seja, o aprender mediante o fazer. Todas as palavras seriam traduzidas em atos pelos alunos para que aprendessem a resolver sozinho situações cotidianas e científicas.

O projeto imperial de Portugal dividia a expansão religiosa das igrejas cristãs — católica e protestante, agentes de projetos coloniais diferentes — e obrigava a estratégias diferenciadas: os textos sagrados eram lidos pelos protestantes como textos de resistência ao colonialismo português.

William Taylor estabeleceu missões — que ele chamou de “missões de sustento próprio” — em Luanda, Dondo, Nhangue a Pepe, Quiongua, Malange e Quéssua. Nelas aplicou o plano que consistia em que:

o missionário, uma vez desembarcado em terra estranha, tinha de encontrar os melhores meios de subsistência a partir dos recursos locais, quer leccionando, praticando quaisquer artes industriais, agrícolas ou comerciais. (...) os primeiros missionários pagaram as suas despesas no suor do seu rosto, não obstante haverem sido apoiados com escassos fundos de suas terras de origem (Carvalho, 1982, p. 30).



Figura 13- Artes e Ofícios

Para além da missão de pregar e expandir o evangelho nas comunidades locais, os missionários carregavam também um objetivo pedagógico muito forte, o qual se resumia na partilha da escrita e leitura com tais comunidades, a fim de que estas se sentissem altamente capazes de garantir a sua liberdade integral. Outra característica da mudança foi o relacionamento aluno- professor, que ficou muito menos rígido. E o imobilismo do aluno, outrora uma constante, foi modificado por força das lições curtas e alternadas com exercícios de marcha e canto. Já os colonialistas portugueses daquela época, mediante o ensino religioso aos nativos, reforçavam para os indígenas o ensino da obediência que garantia a felicidade eterna do céu, enquanto os mesmos buscavam, desde cedo, os bens e as riquezas da terra.

Childs Gladwyn afirmava que “quando em 1940 a Concordata firmada entre o Estado Português e a Igreja Católica veio a vigorar na colónia, todo o trabalho educacional para os africanos foi entregue às missões Católica Romana” (Childs, 1946, p. 136). Nas comunidades nativas, a presença católica na educação estimulou os protestantes a pensarem e a sacrificarem-se na educação e formação dos seus filhos e fiéis.



Figura 14- Crianças ao cuidado dos Missionários

Como já anteriormente nos havíamos referido, dos nativos sempre surgiram reclamações segundo as quais “os homens brancos são todos ensinados enquanto são jovens, mas os nossos filhos crescem como cabras (...) uma escola na nossa cidade, para ensinar os nossos filhos a ler livros, como as pessoas brancas, será uma coisa muito boa” (Ayandele, apud Bauer 2002, p. 115). Era necessário uma boa fundação, que só a educação pode propiciar e o edifício manter-se solidificado.

Por isso, com a penetração territorial ou conquista velada do interior rural, a construção de uma igreja era sempre acompanhada ou mesmo precedida pela fundação de uma escola.



Figura 15- Edifício de dupla função; Igreja/Escola

O governo, não obstante, continua a não tomar parte direta no principal campo da educação nativa; às escolas das missões foram dados bastantes fundos, mas elas receberam relativamente pouca atenção dos oficiais no

Departamento de Educação, que estava primeiramente preocupado com o trabalho das escolas dos europeus e coloridos. Em alguns países de África havia deliberadas restrições impostas contra a Igreja Protestante no campo da educação (Dodge, 1964, p. 89-91).

Olhando para o texto do Decreto 77 de 9 de Dezembro de 1921,(postulado emitido pelo Governo colonial Português e que regulava as missões estabelecida em Angola), seu caráter ambíguo e tendencioso nem sempre encontrou aceitação por parte das missões, particularmente as protestantes. Como afirmara Dodge, com tradução do autor:

O decreto formalmente reconheceu as missões protestantes, bem como as missões católico-romanas, como constituindo elementos na educação dos africanos. O Decreto 77/21 oferecia ajuda financeira a todas as missões que ensinavam a língua portuguesa nas suas escolas, mas as missões protestantes não aceitaram ajuda no tempo em que fora oferecida (Dodge, 1964, p. 89-91).

Também em África, o protestantismo inicia a sua atividade missionária em força num período de grande reavivamento espiritual na Europa e América. Como diz Baur (1994, p. 103), o protestantismo “combinava evangelicalismo (viver de acordo com o Evangelho) com evangelismo (pregação do evangelho). O protestantismo produzia progresso enquanto o catolicismo somente estagnação”. Dados recolhidos da época dão-nos conta que, durante longo tempo, as escolas protestantes iam à frente das católicas em quantidade e qualidade.

Adrian C. Edwards, um estudioso católico, ao comparar a obra católica e a obra protestante no Centro de Angola, escreveu:

Conseguimos aperceber-nos de uma série de diferenças a nível local no que respeita por exemplo ao aspecto exterior das aldeias protestantes, onde existem muito mais escolas com pré-primária do que nas católicas. Aquelas escolas são inteiramente financiadas pelos habitantes das aldeias; no que se refere aos católicos, embora haja um grande desejo para se instruírem, o facto é que há uma grande falta de incentivo, o que não acontece com os protestantes (Henderson, 2001, p.171).

Apesar de possuir grande influência, a Igreja Católica não se sentiu estimulada a agir no sentido de tentar uma mudança nessa sociedade de práticas opressoras e desumanas, fundadas sobre a grande propriedade e a exploração da força do trabalho escravo. Ao contrário, a educação veiculada contribuiu para manter o abismo existente entre os grandes proprietários de terra e a população, bem como para aumentar a distância que os separava. Tal constatação levou o Delegado Apostólico, Arcebispo Hinsley, a promulgar que:

- As missões (*católicas*) deveriam dar preferência à construção de escolas em vez de igrejas; - Devem preocupar-se em educar uma elite com padrões de exigência iguais ao das escolas não católicas; - Não preparar os negros para melhor servir os brancos, mas antes levá-los a uma superior civilização cristã, “torná-los mais humanos” e “melhores servidores de Deus” (Baur, 1994, p. 440).

Um olhar sobre as estatísticas demonstrava que:

Uma larga percentagem de africanos em Angola que podem ler ou escrever está incluída nos 300.000 cristãos protestantes. O facto de que o Acordo Missionário formalmente estabeleceu toda a educação nativa nas mãos da Igreja Católica Romana não tem afectado o trabalho protestante, ou diminuído o número de africanos que busca educação através das nossas escolas. Não é partidário dizer que a Igreja Católica Romana não tivesse tomado seriamente a tarefa da educação em Angola. O sistema educacional das missões protestante deu-nos uma grande vantagem (WCARC, 1946, p. 27).

Era notória a ação dos missionários ao insistirem no valor da educação para a edificação da Igreja. A sua política educativa, como estratégia missionária de penetração na sociedade, consistirá em formar progressivamente uma nova mentalidade, a começar pelos subúrbios.

Olhando para a estratégia da instalação metodista em solo angolano, foi privilegiado o contato personalizado, ou seja, um encurtamento da distância que permitisse o contato corpo a corpo. Para esse efeito:



Figura 16- Interação racial Missionária

As esposas e as filhas dos missionários foram as primeiras mulheres brancas da história a tomar contato direto e sem complexos de raça, nem mania de superioridade colonial, com mulheres pretas do mato, a criar e liderar o movimento de alfabetização do povo indígena em geral e das mulheres negras em particular, instruindo até a 4ª classe do ensino primário. Esse ensino incluía, nomeadamente: desenho, pintura, culinária, caligrafia, canto, cerâmica, artes plásticas, teatro, récita, matemática, drama, história, civismo, teologia, catequese, higiene pessoal, comunitária e habitacional (Chicoadão, 2007, p. 54).

Assim, tendo sido lançados para a periferia, os metodistas conseguiram não somente obter adesão das classes baixas e médias em ascensão, mas também influenciar e inspirar a reforma.

“O mundo é a minha paróquia”, dizia John Wesley. Com esse ideal missionário de Wesley, o metodismo atribuir-se-ia uma vocação civilizadora em nome de um progresso que libertaria os povos da ignorância e da miséria. Também o caráter elitista da política metodista modificou-se, no início do século, devido à necessidade de formar uma liderança dinâmica, oriunda das classes subalternas e sob o impacto da reação católica que advogava: “os negros, que os salvem os protestantes...” (Carvalho, 1994, p. 25);

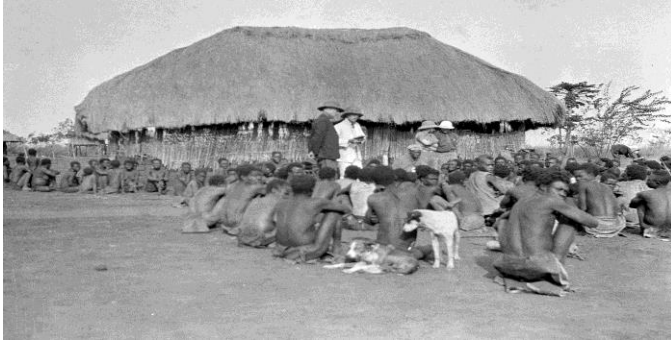


Figura 17- Contacto Missionário com as populações nas aldeias

Chicoadão (2007) caracterizou o período da chegada dos missionários protestantes como o “Período das Luzes”, no qual os protestantes “vieram iluminar os lares rurais indígenas, não muito pela mensagem cristã que os missionários protestantes trouxeram, mas e sobretudo por terem trazido a escola. E o resultado não se fez esperar” (Chicoadão, 2007, p. 55). Para o povo de Angola, aprender a ler era não só um problema de acumular conhecimento, mas seria um “abrir de olhos”. Quando começou a ler a Bíblia, o povo reconheceu que eles também eram seres humanos como outras raças.



Figura 18- O despertar do Ler e Escrever

Eles começaram a sentir-se livres e confiantes. Eles fizeram esforços de enviarem seus filhos para a escola. Eles estavam certos de que a educação era a única via para saírem da lista dos trabalhadores forçados e do continuar escravos de outras raças. Confirmando esse horizonte o embaixador Adriano Sebastião dizia: “os que andavam na escola da missão, quer católica como evangélica (protestante), não eram mexidos pelos kimbares (chefes das sanzalas, oficiais de deligências junto dos postos administrativos)” (Sebastião, 1993, p. 29).

No seu livro *Angola Torchbearers*, Maria Chela Chikueka narra entusiasticamente a reação e alegria dos nativos relativamente ao efeito das escolas na comunidade:

Na verdade, a educação aumentou grandemente as condições do povo africano e deu-lhes dignidade e autoestima. Cada estação missionária tinha três programas principais: evangelização, educação e cuidado de saúde. Os missionários protestantes queriam capacitar o povo a ler a Bíblia por eles mesmos. Eles abriram escolas em todas as vilas ou sectores. Os protestantes eram chamados “*vakuasikola*”, significando (*os da escola*). Os missionários eram comumente chamados “*alongisi*” (professores). A escola dava fé e esperança para melhor vida. A secção católica romana tinha a “*okapela*” (*a capela*); a secção protestante tinha a “*osikola*” (escola). Escolas espalharam-se por todas as vilas e tornaram-se o centro da vida dos residentes (Chikueka, 1999, p. 153-163).

Adriano Sebastião (1993, p. 30) afirmara que “a escola estava cheia e era a igreja que funcionava como escola, de uma sala, com cerca de 30 a 50 metros de comprimento, coberta a chapas”. A igreja era a casa grande na qual todos os protestantes africanos conseguiam mover-se livremente e felizes.

O eco fizera-se ouvir nos mais variados recantos em que o metodismo se implantara. O interesse era o de libertar e restaurar a dignidade do homem e da mulher angolanos da humilhação a que vinham sendo submetidos. Segundo Chikueka (1999, p. 164), “o povo de Angola compreendeu e respondeu positivamente ao trabalho das missões protestantes porque era executado na cultura e linguagem que eles compreendiam”. Dessa forma, o aval quanto à fixação de igrejas nas aldeias indígenas era selectivo e seguido de uma interrogação pelo soba grande: “Eles pertencem aos “*etavo*” (da fé) que traz mudanças? Se sim, então deixem eles virem. Eu gosto da fé que traz mudanças ao povo” (Chikueka, 1999, p. 164).

Dr. Gilchrist, missionário aceite entre a comunidade dos umbundus, apud Chikueka (1999, p. 170), defendia junto do povo o princípio relativo ao estabelecimento da escola, pois induzia os habitantes das vilas a questionarem a natureza da escola, caso fosse mediática ou alienada. A aceitável deveria garantir uma vida alargada e maravilhosa para eles “agora”. Para o povo, somente a Igreja poderia livrar-lhes da miséria e da opressão do colonialismo.

As igrejas protestantes, quando chegaram, foram fixadas nos locais indicados pelas autoridades coloniais e eram implantadas em estruturas indígenas.



Figura 19- Francisca G. da Silva, esposa de Domingos

A. da Silva. Ela foi uma professora metodista nomeada para Samba Lucala em 1926.

Os governos colonizadores só construíam escolas onde houvesse europeus que ocupassem, pelo menos, 2/3 da sala. Mesmo existindo sanzalas com mais de 500 crianças indígenas em idade escolar, o Estado não abria aí escolas. Estas só eram instruídas onde houvesse escolas das missões. Os indígenas que podiam estudar nas escolas do Estado só eram aqueles cujos pais possuísssem “atestado de assimilação” e bilhete de identidade (Brito Junior, depoimento, Rádio Kairós, dez. 2012).

Os alunos rurais matriculados em escolas das missões protestantes tinham poucas e ou nenhuma oportunidade de ingressar no ensino secundário oficial. “Ainda que a criança indígena entrasse para a escola protestante aos seis anos, só aos dezasseis concluía os dez anos de escolaridade rudimentar obrigatória” (Chicoadão, 2007, p. 86).

No passado recente, quando as pessoas falavam de missões, o que elas tinham em mente eram as escolas das missões. Igualmente, para muitos missionários, as escolas eram as instituições mais importantes. Historicamente falando,

as escolas eram o barómetro do desenvolvimento de África, pois o período que vai de 1900 a 1920 podia ser chamado a era da escola sertaneja; o período que vai desde 1920 a 1940, a era da escola primária; e o tempo posterior à Segunda Guerra Mundial, de 1945 a 1960, a era da escola

secundária; e com a independência veio a era da universidade. Paralelamente a esse desenvolvimento, cresceu o envolvimento missionário na educação (Baur, 2002, p. 439).

Grosso modo, dizemos que, nos primeiros anos, as escolas permaneceram obra das missões geridas a muito baixo custo e abaixo da qualidade exigível, sendo que, posteriormente, em outras escolas consideradas centrais, o padrão era mais elevado e os alunos mais dotados podiam atingir níveis que os habilitassem a tornarem-se catequistas, pastores, aprender um ofício ou obterem empregos do governo ou dos colonizadores.

Ainda assim, algumas sociedades missionárias protestantes não atribuíam às escolas um papel de grande importância no programa inicial das missões, vindo a reconhecer a importância da escola na evangelização dos povos posteriormente. William Sanders (1885), após ter referido que “a educação não tem nenhuma utilidade prática para o povo”, veio, mais tarde, a assentir que “os rapazes que andavam na escola são evangelizados e os que não a frequentavam não o são”, concluindo, assim, que “a escola é a mais poderosa via de cristianização dos povos” (Sanders, 1885, apud Henderson, 2001, p. 161).

Para evangelizar era preciso ensinar e a educação veio a ser sempre utilizada pela estratégia missionária como meio mais rápido e eficiente de se alcançar os povos a evangelizar. As missionárias visitavam os bairros pobres da cidade levando um trabalho que consistia em ensinar a ler e escrever.

A Igreja Metodista estabeleceu-se nas zonas rurais, implantando escolas e hospitais, sendo certo que, quando uma missão se estabelece adoptando como prioridade o trinómio educação, evangelização e saúde, ela enraíza-se no seio do povo. Por sua vez, os colonos brancos não achavam necessário que os africanos aprendessem fosse o que fosse para além do que os habilitasse a servir as suas necessidades, em contraste com os objetivos dos missionários, que era o de tornarem os africanos capazes de desenvolver a sua própria Igreja.

No período de 1941 a 1957, com vistas a reforçar a missão libertadora chegou a Angola a terceira geração de missionários, dentre os quais se destacam Ralph Edward Dodge,

Charles Melvin Black, Malcon Mac Weigh (teólogos, filósofos e especialistas na mobilização e evangelização de povos) e ainda Linwood Blackburn e John Shryock (matemático e contabilista, respectivamente). Estes buscaram trabalho junto dos mais jovens, bem como depositaram neles a responsabilidade da viragem do curso da história: “O futuro está em vossas mãos” (Chicoadão, 2007, p. 97). O reforço missionário era a concretização do ambicionado sonho do Bispo William Taylor que nos anos de sua chegada em Angola afirmara: “nós representamos o melhor que América tinha para oferecer. Nós éramos pregadores da Bíblia em punho, evangelistas nascidos de novo, professores competentes, físicos dedicados, copistas altamente treinados, carpinteiros capazes e estenógrafos realizados” (Hanson, 2011, p. 41). Tratava-se, na verdade, do *turning point* há muito esperado.

As escolas, na América, são centros de educação, na Europa são institutos de instrução [...] O europeu manda seus filhos à escola para aprender “alguma coisa”, já o americano, deseja que a escola assegure a educação integral, física, intelectual e moral das crianças (Buyse apud Manacorda, 2006, p. 309). Marcam a grande diferença entre aqueles cujas memórias tornaram-se principalmente depósitos para que outras pessoas dizem e escrevem e aqueles que foram ensinados a observar, a pensar, e a descrever e que aprenderam onde e como obter o conhecimento desejado. [...] Hábitos corretos de pensamento, de estudo, de investigação, a possibilidade de aplicar conhecimentos proveitosamente nos afazeres da vida, constitui o modelo para a educação de hoje (Calkins apud Souza, 2005, p. 29).

3.1A Bíblia, seu Ensino e Impacto nas Comunidades de Tradição Oral

Descobri que a maior bênção que o homem branco trouxe para a África é o evangelho. Se a Igreja tivesse feito não mais do que dar a Bíblia para a África, sua missão teria sido justificada (Dodge, 1964, p. 78).

A tradição oral é a grande escola da vida, sendo, ao mesmo tempo: religião, arte, ciência história, divertimento, recreação, pois todo pormenor nos remonta à Unidade primordial (Bâ, 2010, p. 169).

Um parêntese no relato da ação missionária quanto ao processo de libertação remete-nos a olhar os paradigmas de ensino jazentes entre os povos. Também em Angola, grande parte da educação era adquirida e transmitida pelos pais através do exemplo e do comportamento manifestado pelos membros mais velhos da comunidade. Em circunstâncias normais, ela emerge naturalmente, eleva-se do ambiente social. No quadro dessa observação, facilmente se constata que a educação não formal foi utilizada durante muitos anos na África pré-colonial como um sistema de ensino ligado ao modo de vida das populações para a sua sobrevivência. É na tradição oral que se fundamenta a identidade cultural mais marcante de um povo. Os valores da comunidade, perceptíveis e transmissíveis nos seus meios, tais como através da fala, danças, contos, fábulas, histórias, relatos de fatos reais e/ou imaginários filosoficamente elaborados por tradicionalistas venerados em cada grupo etnolinguístico, são uma herança de conhecimentos secular e vulgarmente conhecidos como método da tradição oral. Por isso mesmo, “salvar uma língua é salvar um povo”.

Na tradição oral, o espiritual e o material não estão dissociados. Nela, a oralidade é potencializadora e a palavra tem um poder misterioso, pois palavras criam coisas. Luciane Barbosa, em relação à oralidade na Igreja, citando Lutero afirma que, “na perspectiva do ensino do Reformador, a Igreja não era uma ‘casa da escrita’, mas uma ‘casa da fala’” (Barbosa, 2006, p. 91), afinal o próprio Cristo nada tinha escrito, mas sim pregado pela palavra falada; e no ensinamento do apóstolo Paulo aos Romanos “a fé vem pelo ouvir e o ouvir a Palavra de Deus” (Rm 10.17). Assim quer a escola quer a Igreja mantinham uma cultura oral, para o ensino da Palavra de Deus, e outros ensinamentos, pois era indicada como a melhor maneira. Segundo Chicoadão,

os evangelizados pelo metodismo acabariam por aprender, interiorizar, ensaiar, recitar e teatralizar, desde o berço, as ideias de libertação de Moisés e o exemplo guerrilheiro de Davi, que seriam assimilados como um exemplo de entrega e dedicação ao longo de toda suas vidas à libertação do seu povo (Chicoadão, 2007, p. 98).

Na tradição africana, a exemplo da tradição hebraica, “a fala é um dom de Deus, ela é divina, no sentido descendente, e sagrada, no sentido ascendente, expressando vibrações de forças, independente do modo de exteriorização que assuma” (Vansina, 2010 p. 172). Desde os relatos da origem do mundo até Moisés, a primitiva revelação de Deus foi verbalmente dada aos homens. Essa força denota que a oralidade permite um refazer constante do passado a ponto de não separá-lo do presente.

Na cultura oral o conhecimento tem que ser produzido em voz alta, senão ele logo desaparece; é preciso despende uma grande energia para dizer repetidas vezes o que é aprendido arduamente através dos tempos. (...) Como conhecimento valioso à sociedade tem, então, em alta conta àqueles anciãos e anciãs, sábios que se especializam em conservá-lo, conhecendo e podendo contar as histórias dos tempos remotos (Ong, 1998, p. 52).

A tradição oral constitui um patrimônio predominante junto da comunidade. Ela traz à tona elementos que têm permitido compreender como as pessoas recordam e constroem suas memórias, bem como tecem sua identidade enquanto sujeitos étnicos.

O entendimento nas comunidades de forte tradição oral é fruto do diálogo tecido, pouco a pouco, ponto a ponto, pela fala. Assim, através da oralidade que acontece nos sucessivos encontros e desencontros das diferentes histórias de vidas entretidas por essas vozes se conhece e se faz o modo de vida e o conhecimento dessas comunidades.

Citando aqui Valente Araújo descrevendo a percepção de Zunthor, a tradição oral, além de fortalecer relações entre pessoas e comunidades, cria uma rede de transmissão de tipos distintos de conhecimento e de modos de vida. Essa relação de aprendizagem informal é importante na estruturação e consolidação da cultura do grupo. Tais sociedades primam pelo respeito a essa palavra falada, herdada aleatoriamente da cadeia dos ancestrais, os grandes depositários das palavras nas comunidades orais. E, como depositários dessas palavras, os anciãos, além da memória e testemunho vivo dessas sociedades, devem garantir, no ato de contar, a socialização dessas palavras, compondo as memórias que fortalecem as gerações futuras. “Está nos veneráveis relatos dos velhos que narram aos

jovens em volta os eventos da sua longa vida, de modo a exortá-los à virtude. Virtude e verdade coincidem” (Zunthor, 1994, p. 86).

Já parafraseando Acildo Leite, o ato de contar, nessas sociedades, mais do que presentificar a tradição oral, significa, então, transmitir, de boca em boca, todas as experiências que a ancestralidade dessa comunidade adquiriu em seu caminhar pelo mundo material e imaterial/sobrenatural. Recuperar, pois, essa oralidade estimula os laços de solidariedade e integração social que sustentaram e sustentam essa memória coletiva.

Durante muito tempo, “o ideal português visava a eliminação completa da língua vernacular, que era vista como não sendo parte integral da nacionalização” (WCARC, 1946, p. 26). No contexto dos cultos dirigidos às comunidades, a Igreja Católica impôs o latim como língua principal ou obrigatória em detrimento da língua materna, o que tornava a compreensão e o aprendizado da Bíblia um mistério. Também é a Igreja que introduzirá nas práticas pedagógicas os princípios didáticos que se contrapõem à aprendizagem cultural cultivada pelas famílias (WCARC, 1946, p. 27).

A valorização do ensino das línguas mostrar-se-á como objetivo inicial numa forma de lançar ideais e alcançar os ideais do que se pregava. Assim, impunha-se que os cristãos tivessem não somente livre acesso à Bíblia, mas fossem capazes e tivessem condições de interpretá-la sem mediação. A aprendizagem das línguas seria, então, um instrumento para a garantia da liberdade do cristão no conhecimento da Escritura. Para a conquista desse objetivo e a valorização da língua nacional, foram traduzidas algumas porções da Bíblia Sagrada do português para outras línguas maternas; logo também os missionários propunham a leitura da Bíblia em língua vernacular para o aprendizado das crianças no ensino elementar.

Tomando o catecismo como estrutura de base do ensino — isto é, um conteúdo inamovível, estritamente organizado e estruturado em perguntas e respostas decoradas — como diz Mesquida (1994, p. 15), “a Igreja introduziu uma concepção rígida do diálogo (sic) que o ensino contemporâneo não soube superar”. Observe-se que, até o início do século XX, havia numerosos países em que a instrução cívica era concebida a partir de “catecismos

laicos”. Esse ensino incidiu na memorização de episódios, habitualmente representados em récitas e em peças teatrais.

Os missionários protestantes, de entre eles os metodistas, não hesitaram em aprender as línguas das comunidades encontradas para conquistar o coração do povo nos mais variados locais (cf. Figura 31, anexo 03). Essa grande vantagem residia também na facilidade dos protestantes manusearem a Bíblia junto do povo mais do que outras confissões, pois a Bíblia e a escola eram os sustentáculos do movimento protestante.

Como resultado da ação dos missionários protestantes ensinarem a ler, a escrever e a contar, totalmente nas línguas-mãe dos povos que encontraram, depressa os filhos dessas comunidades protestantes puderam traduzir, com muita fé, inspiração e exactidão, a Bíblia Sagrada do inglês para as línguas nativas de Kimbundu, Kikongo, Umbundu e Nyaneka Nkumbi (Chicoado, 2007, p. 55).

De igual forma, ao destacar tal facilidade, que redundava num exemplo a ser seguido, Jacinto Fortunato orgulhosamente afirmava:

Deolinda dominava perfeitamente o kimbundu e a língua inglesa, atributos que viriam a transformá-la numa das mais eloquentes e preferidas intérpretes dos missionários americanos da Igreja Metodista Unida. Traduzia, em simultâneo, do inglês para português e do português para o kimbundu revelando uma enorme elasticidade cultural e sólida postura intelectual (Rodrigues, 2003, p. 19).

Para Dodge (1964, p. 79), “a mensagem bíblica dá dignidade aos dejetos, desprezados e aos quebrantados do coração, de facto, dá dignidade a todo povo porque ela ensina que todos os indivíduos, não obstante os antecedentes, são de valor especial aos olhos de Deus”. Na visão do povo, era na Bíblia que estava o caminho para a libertação, para afastar de uma vez por todas o estigma da escravidão. Por isso, “muitos do nosso povo continuam levando a Bíblia em ambas as mãos. Numa deve manter a Bíblia, noutra, uma competente mão, deve conservar uma enxada, uma serra e uma broca” (WCARC, 1946, p. 108). Assim

o protestantismo, ao contrário do catolicismo, procurava exterminar o paganismo pela revelação da verdade bíblica.

De ressaltar que desde a aportagem em Angola, foram várias as tentativas de evangelização dos nativos encetada pela Igreja Católica. Frente a resistência demonstrada à penetração do evangelho pelos nativos, dado a complexidade de entenderem e falarem a língua portuguesa, e pelo elevado índice de analfabetismo, aumentavam os entraves impostos a alguns setores de ensino progressistas da Igreja Católica, que viam seus trabalhos dificultados por parte dos colonos comerciantes e exploradores em Angola. Assim, não obstante o catecismo de ensino do evangelho já existente em português, para aliviar a resistência tais grupos de padres evangelistas, forçaram que fosse impresso, em 1642, na cidade de Lisboa, o primeiro catecismo bilingue, contemplando o quimbundo.

Foi organizado pelo P. Francisco Paccónio e, mais tarde, reduzido a método mais breve pelo P. António do Couto. O título da obra era *Gentio de Angola Suficientemente Instruído*. Na gravura que o P. Brásio fez inserir no livro acima mencionado, pode ler-se que se tratava de edição póstuma. Em 1661 saiu a segunda edição, mas dessa vez trilingue, pois além do português e do quimbundo, incluía o texto latino, a que era dado o título *Gentilis Angolae Fidei Misteriis*. Reconhecia-se ter grande interesse para uso das escolas no ensino das verdades da Fé e noções rudimentares da doutrina cristã.

(...)

Ainda dentro do século XVII, embora já no final da última década, foi dada licença para correr a primeira gramática de quimbundo de que se conhece a edição. Foi seu autor o jesuíta P. Pedro Dias. A poucos anos da publicação da gramática de quimbundo, foi publicado um catecismo, em 23 de Dezembro do ano de 1704, ao qual se dá por vezes o nome de

pastoral e cujo autor se diz ter sido o bispo de Angola e Congo, D. Luís Simões Brandão (1702-1720) (Santos, n.d.).⁸

“Usou-se para a catequese e também para o ensino das primeiras letras, até ao princípio do século XX, portanto durante cerca de cem anos” (M. Santos, n.d.). Nylander em 1818, foi quem curiosamente começou a estudar com mais precisão a língua do povo. Enquanto isso, esforçou-se a compôr uma gramática e vocabulário, o que veio a facilitar na obra de traduzir o evangelho segundo S.Mateus, por sua vez, marco de uma conquista na aproximação com os povos autóctenes. Esta foi a primeira tradução da Escritura, se considerarmos que antes disto em 1801, Henry Bruton, havia publicado uma gramática Susu e alguns catecismos, com somente alguns textos extraídos das Escrituras Sagradas.

Reza a história que “Holman Bentley e o seu colega africano, Nlemvo, traduziram as Escrituras e, em 1893, a Sra. Bentley tinha já conseguido imprimir uma série de manuais em kikongo para serem utilizados na escola”(Henderson, 2001, p. 163). Ainda, “para muitas tribos, a impressão da Bíblia nas suas respectivas linguagens era sinónimo de o cristianismo se ter tornado indígena” (Baur, 1994, p. 107).

Moldados pelos valores da tradição oral, na qual a aprendizagem se baseia na repetição, Henderson afirma:

À medida que os missionários iam anotando os seus novos conhecimentos linguísticos, os angolanos começaram a perceber que aquela magia do branco era o que o fazia ficar rico, ter poder e conseguir misteriosamente se comunicar através dos oceanos e de geração em geração. Por isso quiseram também aprender a ler e a escrever (Henderson, 2001, p.163).

Aprendendo com as comunidades as línguas locais, os missionários encontraram motivos para se fixarem com o consentimento do chefe da tribo e, como moeda de troca, não hesitavam em ensinar-lhes a ler e escrever. Vemos, contudo, que “as escolas protestantes tinham como meta principal ensinar a ler e a escrever, para que a maioria dos cristãos

⁸Edição digital. Recuperado de <http://reocities.com/Athens/troy/4285/ensino.html>.

pudesse ler as Escrituras e participar na vida das congregações locais, dirigidas por leigos e leigas” (Henderson, 2001, p. 164). Dentre missionários metodistas inconformados com a miserável situação e cegueira espiritual que envolvia os nativos, destacaram-se Susan Wengatz, cujos conhecimentos da língua Kimbundu foram legendários, e Herbert C. Withey, que traduziu por inteiro o Antigo Testamento para o Kimbundu, tendo também aplicado uma energia considerável na tradução de hinos. A sua maior obra foi, sem dúvidas, a tradução para Kimbundu do livro “O peregrino” — Uendelu Ua Nguenji (Hanson, 2011, p. 101-103).

As figuras bíblicas passaram a fazer parte do acervo cultural dos povos de tradição oral, constituindo, por isso, uma herança patrimonial e, conseqüentemente, um legado das populações indígenas. “Os nomes de Maria, Moisés, Davi e Ester foram adotados pelos povos autóctones como nomes a dar aos filhos e descendentes, como se de nomes indígenas se tratassem” (Chicoadão, 2007, p. 20). Na aplicação do nome estava, estrategicamente, o relembrar da missão libertadora a ele agregado, ou seja, uma linguagem apocalíptica, camuflada, como sinal de uma resistência pacífica.

4. Reação aos Paradigmas Educacionais Transversais

A educação protestante era um portão para a liberdade (Chikueka, 1999, p.169).

Portanto, pelos seus frutos os conhecereis (Mt. 7.20).

Procurando compreender a educação como elemento de distinção e caracterização dos povos, fica evidenciado que nem sempre todos os povos têm a mesma compreensão das mesmas coisas, de modo que lidam de diferentes formas com a educação. Nos seus estudos comparativos, Bonitatibus afirma:

Entre os anglo-saxões, educação confunde-se com instrução, isto é, a educação sistemática e formal, ministrada na escola. Compreende-se,

então, que um indivíduo que não tem educação é um iletrado, alguém pouco instruído. Entre os franceses, o termo educação confunde-se, nesse idioma, com polidez, cortesia. Um indivíduo que não tem educação trata-se de alguém impolido ou grosseiro (Bonitatibus, 1989, p. 24).

Creemos que o termo educação deve ter uma conotação muito mais ampla, envolvendo a formação integral do indivíduo, o que evidentemente se dá, inclusive, para além dos limites da escola. Muitas vezes reforçada nos ditos populares, “*educação é aquilo que fica depois que você esquece o que a escola ensinou*”. A família, a Igreja, a empresa, o sindicato, os partidos políticos, os meios de comunicação e outros agentes educativos, além da própria escola, contribuem para a formação individual.

Já no contexto da Angola colonial, o termo “indígena” servia para designar o preto boçal (sem instrução) vivendo em categoria inferior, atrasado ou primitivo. O que a sociedade fez dele foi negligencia-lo, pois a evidência de quem poderia ser, era determinada pela cor da pele. Outrossim, a educação escolar em seu meio limitar-se-ia até onde ele pudesse entender o português, de forma a tornar-se submisso e obediente aos caprichos dos seus mestres. Sendo assim, importa referir que falar de processo de civilização dos indígenas passaria, inevitavelmente, por ter presente o número de escolas postas à disposição deles, bem como as suas condições de funcionamento em termos de recursos humanos, materiais e outros.

No que respeita ao ensino primário em Angola, diz Filipe Zau na revista Cultura:

A primeira escola pública de ler, escrever e contar apareceu em Luanda no início da segunda metade do século XVIII, por iniciativa do governador-geral D. Francisco Inocêncio de Sousa Coutinho. Procurou fixar a responsabilidade do Estado no campo educativo e organizou o ensino em dois graus: o elementar e o principal para os já evoluídos e admitindo a hipótese de haver escolas rudimentares (Cultura, 16/08/2011).

Alfredo Noré e Áurea Adão (2003) retratam-nos o que o ensino colonial destinado aos indígenas de Angola, antecedente do ensino rudimentar instituído pelo Estado Novo, fez

no que pensava ser a melhor forma dos nativos se integrarem ao inevitável programa de educação até então em voga nas terras de Angola. Em 1958, só o número de analfabetos (negros e mestiços) em Angola situava-se em 4.009.911, o que representava 97,7% da população total. Na prática, é o efectivo correspondente à população autóctone, cifrado em 4.036.687. Só 30.089 indivíduos estavam assimilados até então, o que correspondia a 0,7%. Assim, toda a prática colonial sempre foi bem mais trágica que o discurso que eventualmente a pretende justificar. No meio colonial, era reconhecido pelo colono que a instrução poderia constituir-se em uma arma, ofensiva ou defensiva, consoante o sentido e a direcção que se lhe desse. Logo, devia-se estar consciente da importância que o ensino poderia ter na conscientização do indivíduo. Havia que se estar alerta para a necessidade de saber distribuí-lo, sem se esquecer de que, como missão, a escola tende sempre a elevar e a formar elites.

Toda a política colonial de ensino destinada aos nativos indígenas em Angola, desde cedo, procurou subalternizá-los por intermédio da inculcação de temas afectos à trilogia Deus-pátria-civilização. Os nativos africanos eram intrinsecamente inferiores, havendo, assim, a necessidade de civilizá-los à luz dos ditames e dos ensinamentos do Senhor e sob a protecção de Portugal, a grandiosa Pátria — uma sina que perseguiria os educandos nas escolas a serem por eles frequentadas.

Noré e Adão (2003) ainda descrevem que, desde o século XIX, nos meios coloniais portugueses, houve claramente três correntes de opinião quanto à prática educativa a se desenvolver nas colónias: primeiro a da *ética humanista e universalista de raiz iluminista*, que se resume na vontade nítida de ministrar uma instrução igual para os designados civilizados e os indígenas; de base racista, sustentada na ideia de que entre um indígena preto e um animal não vai distância quase nenhuma, para a segunda corrente, *civilizar os negros pela educação*, consistia numa recusa liminar de o outro ter direito à instrução; a terceira, *uma educação tendenciosa e direccionada*, assentia em uma instrução rudimentar dependendo da assimilação dos indígenas dentro do seu ambiente, ou instrução elementar de indígenas especialmente indicados e/ou seleccionados pela máquina e agentes político-administrativos do regime colonial.

A portaria régia de 19 de Novembro de 1856, subscrita pelo marquês de Sá da Bandeira, determinava que os filhos dos régulos, sobas e de outros responsáveis do poder tradicional, deveriam ser educados em Luanda, a expensas do Estado, sob a orientação e vigilância das autoridades portuguesas e sob responsabilidade do governador-geral (Cultura, 16/08/2011).

Pretendia-se, com isso, que conseguissem aprender perfeitamente a usar a língua portuguesa, que adquirissem hábitos educados, que assimilassem os costumes próprios da civilização europeia, dos quais depois seriam propagadores junto dos seus povos. Dessa forma, “a educação tinha o objectivo de preparar elites, preparar os filhos dos privilegiados para ocuparem aristocraticamente os lugares de comando, exercerem funções de chefia, ocupar lugares destacados” (M. Santos, n.d.). Não obstante o esforço na preparação dessas elites assimiladas, acompanhavam-se-lhes outros estigmas da discriminação, a política de isolamento ou exclusão entre os formados, levando muitos nativos a reclamarem:

Antes me deixassem ficar sempre com os da minha raça, vivendo como eles, do que educarem-me e me lançarem na situação actual, repellido pelos brancos que me vêem preto, e repellido pelos da minha raça, com os quais não posso habituar-me a viver por ter contraído, por educação, os hábitos dos brancos (Assis, 1985, p. 18).

Literalmente, vemos agora o boçal a repelir o civilizado, o qual se vê, então, entre dois fogos cruzados. Assim se compreendia o quadro orientador da política educativa do Estado Novo, que apostou nas missões católicas portuguesas, consideradas instituições de utilidade nacional, de sentido eminentemente civilizador que, apesar das suas boas intenções para atingir os nativos, formavam e deformavam as obras de suas mãos. Um ano após a proclamação da república portuguesa, foi publicada a lei da separação do Estado e da Igreja. Essa separação no ultramar efectuou-se à luz do Decreto nº 233, de novembro de 1913, cujo objetivo primordial consistia em retirar a ação de civilização dos povos autóctones da alçada das missões católicas, passando a ser desempenhada pelas missões laicas. O regime, contudo, acomodou no seu plano mediano a criação de uma classe

intermediária que respondesse aos seus interesses e que ocultasse o caráter discriminatório em relação aos povos nativos.

A proclamada política administrativa dos portugueses em Angola é resumida na palavra “assimilação”, assimilando africanos aos costumes, pensamentos, aparência e padrões europeus. A educação era um fator importante no transportar desse plano. Havia, por essa razão, um sistema educacional para europeus e outro para africanos (WCARC, 1946, p. 25).

Dessa forma, refere Dodge (1964, p.87), “os portugueses sempre estavam orgulhosos da sua política de assimilação”. Enquanto durou o regime colonial, as suas apostas políticas produziram um efeito de dois pesos e duas medidas — a “subserviência” e o “despertamento” nacionalista, que identificamos como o prenúncio da revolução silenciosa.

Por que razão outros, sendo maioria, estariam sendo relegados ao segundo e terceiros planos? Só a educação massiva dos nativos quebraria as barreiras da segregação, da discriminação e garantiria a fixação dos pilares da libertação.

5. O Projeto Estratégico de Formação da Liderança Nativa

Pois qual de vós, querendo edificar uma torre, não se assenta primeiro a fazer as contas dos gastos, para ver se tem com que acabar?... Ou qual o rei que, indo à guerra a pelejar contra outro rei, não se assenta primeiro a tomar conselho sobre se com dez mil pode sair ao encontro do que vem contra ele com vinte mil? (Lc. 14.28-31).

No espírito das sociedades wesleyanas na Inglaterra, na América, e alavancada pelos ideais das pioneiras missões instaladas em África, a estratégia conjunta entre missionários metodistas e os nativos em Angola centrava-se em seis pilares de mobilização e conscientização dos seguidores ávidos da liberdade, organizados em 4 sociedades

instaladas nas comunidades de fé: as sociedades de homens, mulheres e jovens, mantendo as crianças como o viveiro dos agentes futuros. Nessas organizações, buscava-se a capacitação e o afastamento dos laços que os prendessem à mera materialidade, à mera animalidade, optando por valores superiores, intelectualmente apreendidos e não confundidos com o querer inconsciente. Destacam-se, assim, os pilares estratégicos da evangelização, alfabetização/educação, recreio e desportos, corais, saúde e o suporte das classes, potentes armas de mobilização e sensibilização de massa para a luta.

Na *evangelização*, missão suprema da Igreja, esperava-se o uso da consciência e do coração, raciocínio e sentimento, de forma a não se fugir à responsabilidade que gera a elevação moral e evita a estagnação. Revestidos do verdadeiro amor, cristãos eram chamados a vibrar e a sentirem-se como Cristo, fiel reservatório da verdade, despertando uma evangelização de salvação integral que se faria com a consciente adesão da vontade que pode libertar e polir o coração, capaz de reflectir a vida gloriosa e transformar mentes; Como estampado “E conhecereis a verdade e a verdade vos libertará”. Esperava-se, ainda, que os continuadores de Cristo, nos tempos que se impunham, tivessem de marchar contra esses gigantes com a liberdade dos seus atos e das suas ideias, objectivando a formação da mentalidade cristã purificada, livre dos preceitos e preconceitos, formando, assim, uma corrente de pensadores esclarecidos do evangelho, dispostos a desbaratar todas as obras e acções dos que impedem a marcha da humanidade. Primava-se por formar um espírito genuinamente cristão, a fim de se atingir a paz universal e a concórdia entre os povos. Dessa forma, mediante a evangelização buscava-se ensinar a maneira cristã de viver, oferecendo os instrumentos do conhecimento e da serenidade, da cultura e da experiência no caminho redentor, através dos quais os evangelizados se tornariam mulheres e homens voltados para Deus, para o bem e para o próximo, com responsabilidade e discernimento, conhecendo a verdade que os libertaria.

A *alfabetização/educação* é entendida como um processo interdiscursivo na busca de resultados compatíveis com um homem ou uma mulher consciente e crítico/a de seu contexto e protagonista de sua história.

O processo de reflexão não é determinado biológica ou psicologicamente, não é uma forma individual de trabalho mental, nem neutro, mecânico ou passivo perante a ordem social. Ao contrario, é um processo que se prefigura nas relações sociais, é orientado pelas situações históricas em que nos encontramos, serve a interesses políticos, humanos, sociais e culturais, é capaz de reproduzir ou transformar as práticas ideológicas que estão na base da ordem social e é um instrumento que exprime nosso poder de reconstruir a vida social (Kemmis, 1995,apud Gómez, p. 101).

A alfabetização/educação visava então não só ensinar, no sentido de transmitir, mas de usar, fazer funcionar a aprendizagem como interação e interlocução na busca da conexionalidade comprometida; ligar-se aos conhecimentos já adquiridos para mobilizá-los, reestruturá-los e, assim, provocar novos desafios e questionamentos; transformá-la num processo de apropriação de diferentes linguagens e de todos os conteúdos. Tratava-se de permitir que, através da alfabetização, fosse possível reelaborar hipóteses, chegando, dessa maneira, a uma lógica, a uma reflexão que produzisse uma construção interna e que não fosse aleatória.

Assim, a formação do educador deveria partir dos problemas concretos, articulando-os às diversas concepções teóricas que fundamentassem o processo educativo. Supõe-se aqui um conjunto de interrogações que surgem do diálogo entre as situações conflituosas do cotidiano e o conhecimento, apoiando-se na reflexão sobre a ação, na atividade criativa que abrisse espaço ao conhecimento, à experiência, à invenção, à reflexão e à diferença — alfabetizar e educar para libertar. Era preciso acontecer uma verdadeira revolução conceitual, por meio da qual se pudesse olhar a educação no seu melhor, que é a fase pré-escolar, como um prazer e não uma obrigação. Uma nova consciência impunha-se sobre a importância da alfabetização.

No *recreio e desportos*, buscava-se a criação de um modo para a construção de habilidades e interação capaz de consolidar um espírito democrático e participativo; uma educação e paixão pelo desporto que permitisse fluir uma linguagem codificada nas reais e posteriores actuações contra a obediência servil e tornasse possível a vida e a felicidade; fazer do recreio e do desporto um espaço de atuação pública e de socialização, ainda que velados,

de critérios de observações para a formação de hábitos cidadãos e de experiência e investigação. Nos nomes dos clubes como Botafogo, Zangados e tantos outros escondia-se o grau de organização dos movimentos de intervenção anti-colonial.

No *coral*, o canto auxiliaria a pessoa no seu crescimento pessoal e em sua motivação (Amato & Fucci Amato, 2007, p.78). O canto coral auto-lidera; forja o desejo pela interdisciplinaridade de conhecimentos; estimula a cooperação dos integrantes; une para uma ação COLETIVA; projecta uma disciplina rigorosa, o estudo com afinco e dedicação; quebra os níveis hierárquicos. Como caracteriza Villa Lobos:

O canto coletivo, com seu poder de socialização, predispõe o indivíduo a perder no momento necessário a noção egoísta da individualidade excessiva, integrando-o na comunidade, valorizando no seu espírito a ideia da necessidade de renúncia e da disciplina ante os imperativos da coletividade social, favorecendo, em suma, essa noção de solidariedade humana, que requer da criatura uma participação anônima na construção das grandes nacionalidades (Villa-Lobos, 1987, p. 87-88).

Do coral buscava-se a motivação, a inclusão social e a integração interpessoal, as quais seriam desenvolvidas a partir da participação em coros de diversas igrejas, pois, como elemento sensibilizador, o canto coral se constitui em uma relevante manifestação educativo-musical e em uma significativa ferramenta de ação social, definida nas mais diferentes etnias e culturas. É um espaço constituído por diferentes relações interpessoais, exigindo habilidades e competências de gestão e condução desse conjunto de pessoas que buscam motivações e convivência em um grupo social. O coro, em suas dimensões educacionais, administrativas e sociológicas, pode estabelecer critérios de liderança que leva a metas estabelecidas.

Buscava-se, na motivação, o cumprimento das necessidades básicas de segurança, de participação, de estima e de autorrealização do indivíduo (Maslow, apud Maximiano, 2004, p. 247); de integração, atitude, igualdade e transmissão de conhecimentos novos para todas as pessoas, independente da origem social, faixa etária ou grau de instrução, envolvendo-as no fazer o “novo”. O coral desvela-se, assim, como uma extraordinária ferramenta para

estabelecer uma densa rede de configurações sócio-culturais com os elos de valorização da própria individualidade, da individualidade do outro e do respeito das relações interpessoais em um comprometimento de solidariedade e cooperação. “A música como meio de renovação e formação moral cívica e intelectual, com seu enorme poder de coesão, criando um poderoso organismo colectivo, ele integra o indivíduo no património social da Pátria” (Villa-Lobos, 1987, p. 87-88). Dessa forma, a música proporcionará uma valorização das raízes culturais do país.

Quanto à *saúde*, esta era vista como “direito de todos e dever do Estado” garantido mediante políticas sociais e económicas que visem a redução do risco de doença. Assim, a saúde humana era compreendida e analisada a partir das formas de organização da sociedade, ou seja, de sua estrutura económica e social, na medida em que essa dimensão subordina as dimensões naturais atinentes ao ambiente físico e à constituição genética e fisiológica dos indivíduos. São transversais, determinantes e condicionantes da saúde a alimentação, a moradia, o saneamento básico, o meio ambiente, o trabalho, a renda, a educação, o transporte, o lazer e o acesso aos bens e serviços essenciais. Estrategicamente, o órgão da saúde proporciona uma integração da equipe com a população local, planeja e avalia acções, previne e monitora grupos específicos para além de promover a saúde. No acolhimento desenvolvem-se relações de vínculos entre equipes de saúde, a família e a colectividade, o que pressupõe abertura, valorização do outro e disponibilidade para a escuta, além do trabalho em equipe, que se concretiza na medida em que há articulação das acções e interação entre os profissionais. Entendia-se, assim, que o trabalho interdisciplinar ampliaria a capacidade de entendimento da complexidade e da diversidade do objecto do trabalho. Consistiria, portanto, em uma prática social COLETIVA, democrática e participativa, na qual seriam compartilhados objectivos, conhecimentos e experiências, a fim de solucionar, de forma integral, problemas individuais e colectivos que requerem muitas vezes acções de carácter intersectorial. Ou seja, embora os problemas sociais se manifestem no sector da saúde, sua solução está na dependência da ação de mais de uma política. São partes de um todo complexo, demandando-se uma maneira integrada para resolvê-los.

A concepção ampliada de saúde para além da prevenção, assistência e recuperação dos enfermos, por um lado, impõe respostas intersectoriais na esfera das reformas institucionais e, por outro lado, requer o envolvimento e responsabilização de distintos sujeitos, população e gestores nas políticas e acções da atenção à saúde.

No que se refere às *classes*, John Wesley foi bastante dotado na criação de sistemas para a implantação e supervisão de pequenos grupos. Ele colocava os membros do movimento em grupos menores chamados de “sociedades” ou “classes”, como mencionamos anteriormente. Todas as pessoas que mostrassem interesse em filiar-se a uma sociedade (igreja) metodista tinham que entrar numa classe. A organização das classes seguia uma *lógicageográfica* para atender aos problemas de locomoção. Uma pessoa interessada em ingressar numa classe e, mediante isso, numa sociedade (igreja), tinha um prazo inicial de três meses para conhecer a dinâmica do grupo e avaliar as suas exigências.

Exigia-se uma vida altamente disciplinada, um rigoroso calendário de reuniões, nas quais esperava-se que os membros da sociedade compartilhassem detalhes íntimos de suas vidas diárias, confessassem seus pecados uns aos outros, orassem uns pelos outros e exortassem os membros da classe à santidade interior e às boas obras. A *dinâmica desses grupos* era marcada pela troca de experiências a partir de perguntas frequentemente repetidas. Algumas das questões dirigidas a todos, antes que fossem admitidos nas classes, eram listas de perguntas que serviram para o autoexame e o exame mútuo, como se seguem:

1. Estás convencido do perdão dos teus pecados? 2. Tens Paz com Deus, mediante nosso Senhor Jesus Cristo? 3. Já testemunhastes o Espírito de Deus, com seu espírito, que tu és um filho de Deus? 4. Estará o amor de Deus fluindo no seu coração? 5. Não estará o pecado interno ou externo a ter domínio sobre si? 6. Desejarás ser alertado das tuas faltas? 7. Desejarás ser abordado sobre todas as suas faltas, que se verifica em casa? 8. Desejas que todos nós possamos alertá-lo de tempo em tempos sobre o que quer que seja que esteja em nosso coração acerca de si? 9. Considera! Desejas que nós possamos dizer-lhe o que quer que pensamos, o que nos amedronta, ou que ouvimos sobre si? 10. Desejas que ao fazermos isso possamos estar tão próximo de si quanto possível, para que nos apressemos

a estancar e a inquirir no mais profundo do seu coração? 11. É seu desejo e propósito estar nisso e em todas outras ocasiões, inteiramente aberto, para falar de tudo que está no seu coração sem excepção, sem disfarce e sem qualquer reserva?

1. Que pecado conhecido terás tu cometido desde o nosso último encontro? 2. Com que tentação ter-te-ás deparado? 3. Como e aonde entregastes? 4. O que pensastes, dissestes, ou fizestes, de que duvidastes se seria este um pecado ou não? (Renders, 2002, p. 72).

Até aos dias de hoje, as sociedades (igrejas) e classes são grupos de discipulado que garantem treinamento aos convertidos. Os/as integrantes das classestínham experiências espirituais diferentes. Nelas encontravam-se pessoas na busca da fé pessoas com a certeza da fé. Assim, falavam todos/as das suas derrotas e das suas vitórias na busca de crescimento pessoal. Nelas se encontravam pessoas em busca da perfeição cristã.

O nome *classe* destaca o colectivo e não o líder. A expressão de João Wesley, “*não haver religião cristã, se não for social, não haver santidade, se não for uma santidade social*”, interpreta dois lados dessa comunhão: a sua contribuição para o amadurecimento pessoal e para a atividade social que ultrapassa interesses individuais (Renders, 2002, p. 71).

Em 1798, sete anos após a morte de John Wesley, havia 101.712 membros congregando nesses grupos de suporte, que representavam um ambiente acolhedor acessível às populações marginalizadas. Percebeu-se, aqui, que o analfabetismo, vidas alienadas e deformadas pela injustiça e brutalidade da época não mais representavam um círculo vicioso sem saída. Desses grupos saíram grandes sindicalistas e evangelistas, fato que mostra o seu amplo potencial transformador.

O Jornal Estandarte:

O Estado Novo em Portugal, dará lugar a um conjunto de reformas políticas e administrativas nos territórios coloniais, incidindo particularmente sobre o estatuto das colónias, a imprensa e a educação. O surgimento de uma camada social de angolanos que se pretende afirmar como uma elite que toma consciência da situação de dominação

colonial estará na origem do desenvolvimento do jornalismo e da literatura nesse período. Durante os anos 20, registam-se restrições e inibições ao exercício das liberdades como resultado da implantação da ditadura com o Estado Novo em Portugal. É sobre este fundo marcado por um «longo silêncio» que no ano de 1933 nasce o Estandarte. «Desde a sua fundação-1933 até 1943 teve os seguintes colaboradores: [...] colaboradores permanentes [...] António Victor de Carvalho, António Agostinho Neto [...] Domingos F. da Silva, Gaspar de Almeida». Nas décadas de 30 e 40, frequenta os meios socializadores protestantes existentes em Luanda, designadamente, a escola da Igreja Metodista e o jornal O Estandarte. A redação de O Estandarte de Novembro e Dezembro de 1943 (nº92/93) destaca o nome de Agostinho Neto na galeria de colaboradores permanentes:

O Jornal O Estandarte é o órgão oficial de comunicação da Igreja Metodista. Por esta razão, é inerente ao periódico, divulgar às igrejas locais informações e documentos oficiais para conhecimento e observância por parte das conferências da igreja. Era pelas páginas do jornal que eram transmitidas às igrejas locais e conferências os posicionamentos oficiais da denominação Metodista.

Fazia parte da natureza do jornal, ser um espaço democrático para a discussão de ideias e a promoção das verdades bíblicas e teológicas, contribuindo assim, com a educação cristã do povo de Deus. O Estandarte abria também o seu espaço para que as igrejas locais pudessem divulgar suas atividades e ministérios, fazendo assim, com que tais informações fossem verdadeiros estímulos a outras igrejas, resultando desta forma, numa abençoadora troca de experiências entre as comunidades. Na verdade, era a “voz dos sem voz”. Com o jornal O Estandarte podemos elaborar várias crónicas de formações em Angola.

Pela sua importância no contexto histórico de Angola, destacaremos o percurso escolar da figura de Agostinho Neto, narrado com destaque no referido jornal.

Destaca o escritor Luís Kandjimbo que na edição de 3 de Fevereiro de 1934, refere-se que tinham concluído «com brilho os seus estudos primários nos exames efetuados na Escola Primária nº7 de Sousa Coutinho, os alunos da Escola Primária Evangélica desta cidade,

com as classificações seguintes: Américo de Souza, 18 valores (distinto); António Agostinho Neto, 18 valores (distinto). Já em Janeiro de 1935, o mesmo jornal, dava conta de um outro fato. A transição para a 2ª classe do Liceu desta cidade dos «meninos Alberto Marques e António Agostinho Neto. A estes meninos que foram felizes nos seus estudos as nossas felicitações». Os referidos alunos, aos quais se juntava o nome de Simão Toco, no ano letivo de 1936, como testemunha O Estandarte de Março de 1936, estavam matriculados na 2ª classe do Liceu. A década de 30 chegava ao fim, quando em Fevereiro de 1939 se anuncia a realização, com sucesso, do exame do 1º ciclo (3º ano) do Liceu do menino António Agostinho Neto, na presença dos pais e dos irmãos, a classificação de 13 valores.



Figura 20- Família Agostinho Pedro Neto

Conclui, com 15 valores, o Curso de Ciências do 7º ano do Liceu nos exames realizados em 1944, anuncia com orgulho O Estandarte de Fevereiro de 1944, nº 95: «Nos exames do 3º ciclo realizados em Janeiro do corrente ano, concluiu o 7º ano de Ciências com 15 valores, o nosso prezado irmão na fé, Sr. António Agostinho Neto [...]». Setes meses antes da sua integração nos quadros do funcionalismo público dos serviços de saúde, o seu estado de doença fora noticiada por O Estandarte de Junho/Julho, 1944, (nº99/100): «Já se encontra felizmente melhor dos seus padecimentos o nosso prezado irmão e colaborador, sr. António Agostinho Neto».

Em 1944, O Estandarte, na sua edição de Novembro/Dezembro, 1944, nº105, anunciava que Agostinho Neto iria ocupar o seu cargo no funcionalismo público para o qual tinha sido nomeado. E, no comboio do dia 3 de Novembro, seguira para Malange, «o nosso

benquistos irmão, Sr. António A. Neto, cuja ausência sentimos, pois que além de possuir elevados dotes, foi também um assíduo colaborador do nosso jornal. Esperamos que de Malange, continue a honrar «O Estandarte», com a mesma colaboração». No ano seguinte, na sua edição nº118 de Dezembro de 1945, O Estandarte, dava uma outra notícia: «Estando de licença disciplinar, veio passar o Natal ao seio da família, vindo de Malange, o nosso prezado irmão e amigo, António Agostinho Neto, ilustre funcionário do Quadro de Saúde, a quem tivemos o prazer de abraçar».

Meses antes, o seu irmão, Pedro Agostinho Neto tinha sido colocado como amanuense nos Serviços de Saúde e Higiene do Bié, como se lê em O Estandarte, Setembro/ Outubro de 1944, na edição nº104. Por sua vez Agostinho Neto seria igualmente transferido para o Bié, logo depois. Portanto, Agostinho Neto, pertencendo à primeira geração pós-nativista angolana, inscreve-se por direito próprio na lista de legatários da tradição nativista em que perfilam ilustres tribunos e publicistas angolanos.

Contava então 23 anos de idade, quando escreveu o seu primeiro texto de pendor pós-nativista. Na primeira metade da década de 40, Agostinho Neto publica alguns poemas e artigos de inspiração religiosa no jornal O Estandarte. Neste mesmo jornal, pontificava o seu pai, publicando textos como O Segredo da Paz em 1936 e É preciso divertir a Juventude Evangélica em 1944. Em 1940 publica, O Segredo de Viver e em 1943 publica, As multidões esperam, em O Estandarte. De 1944 a 1959, escreve e publica artigos marcantes no âmbito da história intelectual angolana, a saber: A Nova Ordem Começa Em Casa (1944); A Paz que Esperamos (1945); Instrução ao Nativo (O Estandarte, 1945); Uma Causa Psicológica: a "Marcha para o Exterior" (1946); Uma Necessidade (1946); Da Vida Espiritual em Angola (1949, Meridiano) O Rumo da Literatura Negra (Centro de Estudos Africanos, 1951) (Kandjimbo, 2012, p. 4-6).

CAPÍTULO IV

Transformação Local: Revolução Silenciosa da Educação Metodista nas Culturas dos Povos Hospedeiros

1. O Ensino Protestante em Angola e Efeitos Perturbadores na Metrópole.

Uma das grandes revoluções trazidas pela filosofia metodista de ensino foi, sem dúvidas, o estabelecimento de estratégias que levaram à criação de *escolas neutrais* destinadas às crianças, com poucos professores e muito trabalho, poucos livros e muita atenção, pouca memorização e muita prática.

Se o fim a atingir era a liberdade, a educação deveria ser um instrumento político privilegiado. Nos primeiros anos da actuação metodista na área do ensino, estava mais do que evidente que somente uma educação nova e alicerçada na experiência prática podia ser fonte de liberdade, trabalho, democracia, progresso e independência. Como se manifesta Mesquida:

O protestantismo era visto como a versão religiosa dos ideais liberais e democráticos modernos. E as escolas protestantes de origem norte-americana praticavam uma pedagogia capaz de oferecer às futuras gerações os instrumentos imprescindíveis para elevar o país à “altura do século” (Mesquida, 1994, p. 86).

O sociólogo Geraldo Xavier corrobora dessa compreensão ao afirmar que “a Igreja estava lançando os adultos, segura e conscientemente, para um futuro previsto de paz, liberdade, justiça e prosperidade” (Xavier, 2000, p. 36).

Importa referir que a Igreja Metodista em Angola fora instalada e autorizada a exercer a sua ação de forma regional na faixa central do país, no corredor Luanda/ Malange, por onde se estendia a rede de missões implantadas por Willian Taylor. Tendo, como nota de destaque, ficado a Igreja Baptista autorizada no corredor Norte de Angola e a Igreja

Congregacional e Filafricana no corredor Sul de Angola. Quanto a igreja Católica essa, tinha livre circulação em todo o território de Angola.

Como resumiu Dodge:

Os protestantes foram, com relutância, autorizados a evangelizar; porém, o ensino era um conto à parte. Nós argumentávamos que *“o ensino é uma parte integrante do nosso programa de evangelização. Queremos que os convertidos sejam, eles próprios, capazes de lerem as Escrituras”*. A relutância das autoridades governamentais em nos permitir a abertura de escolas, de um lado, e a exigência crescente dos africanos por ensino, do outro lado, colocavam-nos sob tremenda pressão constrangedora. Lográmos êxitos na manutenção do programa que tínhamos herdado e reforçámo-lo em algumas áreas onde havia autoridades locais mais cooperantes. Não poderíamos ser tão exigentes e pedinchões com receio de que fossem negados até os privilégios já adquiridos — os de evangelização — considerados, até então, prioritários (Dodge, 2001, p. 131-132).

A primeira escola metodista em Angola foi estabelecida em Nhangue a Pepe, na Província do Kuanza Norte, seguindo-se outras que procuraremos descrever aleatoriamente pela importância que se encerra em cada uma delas. Méritos sejam reconhecidos à terceira e quarta gerações de obreiros metodistas como: Sebastião Gaspar, Pascoal Veríssimo da Costa, Joaquim de Figueiredo, Nobre Santos Pereira Dias, Victor de Carvalho, Teodoro, Julião e Roberto Webba, João Sebastião Rodrigues, António Pio do Amaral Gourgel, Gaspar Adão de Almeida, Júlio João Miguel e tantos outros, cuja história não os mantém registados, mas que assimilaram e transmitiram a veia educacional e evangelística ao povo angolano.

1.1. O Ensino nas “Classes” Metodistas



Figura 21- Membros da “Classe”- Igreja Central

As “classes” uma marca do movimento metodista, replicaram-se em Angola após o estabelecimento das Missões (1910 a 1940) e consequentemente das Igrejas Metodistas. Começando por Luanda, (primeira estação missionária) a ação missionária com vista a expandir o evangelho, e a assegurar a diminuição do analfabetismo no seio do povo autóctone, conheceu a sua efetivação contando com o segredo da proliferação das “classes” que detinham a prática do ensino cristão e secular não oficial. Separados pelo sistema colonial vigente, os filhos dos assimilados, estes tinham maiores possibilidades de frequentarem as escolas oficiais, os filhos daqueles que pagavam impostos passavam pela escola da missão, e nas classes das igrejas locais.

Na escola da missão os que a frequentavam, já tinham passado no ensino rudimentar que era dado nas classes. Havia a escola do Sambizanga, Marçal, Congolenses, Bairro Operário, Lixeira, Km7, na Maianga, no Prenda, etc. As classes cuidavam dos filhos não só dos membros protestantes, mas dos bairros, pois nestes existiam muitas crianças que não eram protestantes, mas que precisavam ir à escola, e os únicos lugares em que podiam ir eram as classes. (...) em 1958, essa Igreja possuía, nessa altura, três escolas diárias nas classes do Km Sete, Redentor e Icolo e Bengo (Carvalho, 2006, p. 99).

Algumas das professoras que deram aulas nas classes foram a Dona Maria da Silva Neto (mãe do ex-Presidente António Agostinho Neto) e a Sra. Rebeca Gaspar, esta no

Sambizanga. A ação das classes nos bairros da Maianga a classe de Redentor e os professores eram os Cabenda, a Sra. Antónia Cabenda, Dona Ester Webba (do Nobre), Francisco Webba, na altura professor na escola da missão, João Luís Cardoso (da Irene Neto) e Mateus da Silva (professor do ex-Presidente José Eduardo dos Santos), que era um dos professores mais jovens. Os mais velhos eram João Rodrigues “meu padrinho” e Gaspar de Almeida (que morava mesmo ao pé da igreja e da escola em que dava as aulas). Os alunos faziam nas respectivas classes o ensino rudimentar para depois passarem para a missão. Os exames de 1ª, 2ª e a 3ª classes eram feitos ao nível das “classes”; a 4ª era feita já nas escolas oficiais. Para isso era preciso passar pela missão que, por sua vez, encaminhá-los-ia a fazerem o exame nas escolas oficiais, como protestava tia Lily, “para cortarem já as patas dos pretos” (Martins, Nov. 2012).

Havia, também, um segundo caminho: os que ficavam nas escolas missionárias faziam, ainda, aquilo que chamavam de ensino rudimentar não elementar. A 3ª classe do ensino rudimentar equivalia à 1ª classe do ensino primário ou elementar. O aluno, embora tivesse iniciado as aulas na classe ou no mato aos 7 anos de idade, teria de recuar, não obstante a idade já avançada. Dessa forma, com a idade de 10 anos — três anos a mais do que o exigido (7 anos) — este não podia mais entrar para o ensino elementar, pois já era considerado adulto. Era assim que funcionava o sistema de ensino português relativamente aos autóctones. Esses meninos começavam mesmo no mato o ensino rudimentar, com os tais professores de postos, e quando chegavam em Luanda, voltavam para a 1ª classe elementar. Então iam para a escola da missão, porque não tinham mais idade para entrar na escola oficial. Os adultos, para transporem a barreira, continuavam a estudar à noite. Para muitos, a solução era estudar a 4ª classe de noite, na escola da missão, para, como nos referimos, terem a sorte de serem encaminhados para as escolas oficiais. O professor nestas escolas oficiais, muitas vezes, olhando para a altura, idade, raça e nome próprios do aluno (ex: Adão João, António Pedro), já sabia que esse, é para chumbar, por possuir os chamados nomes de preto, então —tomas -, chumbava. Mau grado a idade, que já não era favorável, chumbava mesmo. “Menores de 9, 10 anos faziam exames de 4ª classe na mesma sala, nas escolas do estado, com meninos mais velhos de 14 e 15 anos que estudavam à noite, sendo distribuídos nas várias escolas oficiais” (Martins, Nov. 2012).



Figura 22- Escola da Missão em Luanda

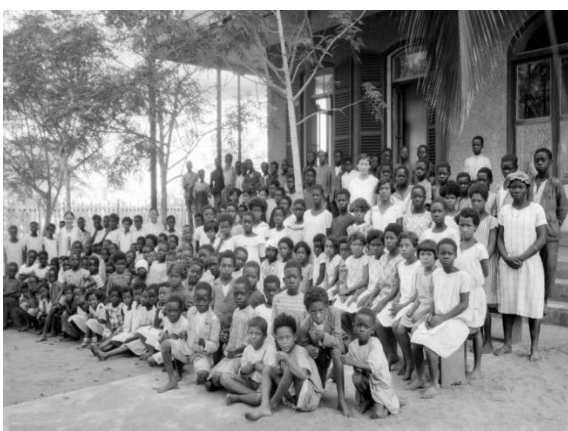


Figura 23- Alunos matriculados na Missão

Na escola metodista da missão, eram todos taxados, pois só tinha pretos. Nos anos 40 frequentando a Missão, a única mulata existente se chamava Manuela. De resto só havia pretos. Elisa de Figueiredo já era mais velha e, após ter feito a 4ª classe na escola da missão, foi para enfermagem (com a 4ª classe fazia-se o curso de auxiliar de enfermagem). Outra coisa que deixavam os pretos fazer era tornarem-se auxiliares de enfermeiros do curso geral (aqueles que tinham o primeiro ciclo). Por isso havia poucos pretos que conseguiam ultrapassar a barreira do 1º ciclo, segundo ano dos Liceus, antes dos 18 anos para poderem fazer o curso de enfermagem geral. Posteriormente, o Bilhete de Identidade (BI) passou a ser uma exigência para todos que se propunham a ingressar nos Liceus através dos exames de admissão. Dos anos de 1954 em diante, o número de jovens negros que acorriam para os exames de admissão determinou uma reviravolta, particularmente no caso dos que eram barrados pelo fator idade — alguns já possuíam 14 anos de idade, sendo 13 anos o limite para os Liceus, o que levou o sistema a baixar para idade de 11 anos, principalmente para

aqueles cujos pais já tinham BI. Um estudante fazia a 4ª classe aos 12 anos de idade se comesse aos 7 anos. Na escola oficial, aos 12 anos de idade, com o exame da 4ª classe impunha-se também o exame de admissão, contrariamente à escola da missão, em que após o exame da 4ª classe o aluno era obrigado a repeti-la antes que fosse fazer o exame de admissão. Subtilmente o colono tudo fazia para retardar o acesso do homem e da mulher negros aos Liceus.

Reforçamos, para os dias de hoje, a importância das classes no ministério de John Wesley e de suas sociedades, classes e *bands* (Esquadrão): as “sociedades” eram congregações locais. Reuniam-se para orar, cantar, estudar a Bíblia e cuidar uns dos outros. Elas eram formadas por “classes”, isto é, pequenos grupos nas casas, compostos de 12 a 20 pessoas. Dentro das “classes” havia os “*bands*”, que podem ser traduzidos como grupos ou pequenos grupos de interesses mútuos. Eram compostos de 3 a 4 pessoas que se reuniam para uma comunhão mais íntima e colocarem em prática o que era ministrado nas “sociedades” e “classes”, bem como para alcançarem outros para Cristo. Os *bands* alimentavam as classes; as ‘classes alimentavam as sociedades.

1.2 O ensino primário nas Escolas Metodista

Escola de Malange. Este Laboratório, se constituiu num dos fortes bastiões da missão missionária metodista, junto com Luanda, tornando-se no berço de formação e ensino da Igreja Metodista. Henderson registou relativamente ao movimento educativo metodista:

A Igreja Metodista em Angola elaborou, em 1909, um curso para dirigentes da igreja local.(...) Esse curso de quatro anos era destinado a “pregadores locais” e “exortadores” e incluía lições em seis áreas: 1) leitura e ortografia, 2) aritmética, 3) Bíblia (incluindo a memorização de passagens do novo Testamento e Salmos), 4) doutrina e eclesiologia metodista, 5) catequética e 6) liturgia e homilética. Estes eram metódicos, elaboram, portanto, os seus cursos com muito cuidado... O Departamento Agrícola e Industrial... dava uma instrução prática muito boa,

contribuindo assim para a economia daquela área. Os serviços de saúde compunham-se de um hospital e de uma escola de enfermagem. (Henderson, 2001, p. 170-188).

Nas escolas estabelecidas, como alunos e posteriormente como professores destacaram-se: Nos anos 20 e 30, Guilherme Pereira Inglês, Sebastião de Sousa e Santos, Santos Paulo da Costa Matoso, Fernando Pio do Amaral Gourgel, Alexandre da Rosa Tavares, Emídio de Brito, Raimundo de Sousa e Santos, Pascoal dos Santos VanDúnem, Vieira Guedes, Manuel Francisco Abrigada, Julião Webba, Teodoro Webba, Job Baltazar, Filipe António de Freitas, Joaquim José Cristiano, Isaac dos Santos Pereira, Engracia Dias, Simão Cardoso, Terencio Nunes, André Quissua, Estevão Martins Paulo, Geraldo Xavier e outros.

Dos notáveis, o professor Francisco Webba, natural do Quiongua, beneficiara-se de uma bolsa de estudos e estudou em Luanda nos anos 20. Esse acontecimento estimulou o desejo dos pais da região para encontrarem fontes financeiras com que suportariam as despesas de educação e estudos dos seus filhos em Luanda. Muitos jovens saíram de Malange para Luanda. “Muitos deles, à custa de muito sacrifício, trabalhando de dia e estudando à noite, pagaram os seus estudos no Colégio da Casa das Beiras ou no Dom João Segundo, os melhores colégios privados da época” (Xavier, 2000, p. 35). Quéssua constituiu-se no maior laboratório na formação dos futuros quadros que, nos anos subsequentes, revolucionariam a luta pela independência do país.

Escola nos Dembos e Nambuangongo. Área de notáveis guerreiros e rocha na penetração expansionista colonial no seu movimento para o interior do país. Fortemente apostados em receber a “luz” que já brilhava nas trevas em outras partes do país, em Maio de 1936, descreve Carvalho:

Vários “Dembos” tinham ido a Luanda para pedir ao governador-geral que lhes permitisse receber pastores e professores protestantes. As igrejas pediam pastores e professores, capelas e escolas para tirarem o povo do atraso espiritual e mental em que se encontrava. Catumbo recebeu o professor enviado por Klebsatell. Em cada um desses locais foram

colocados evangelistas e noutros, professores, respondendo, assim, ao apelo do povo e aos ditames da Palavra de Deus — ide, ensinai, e pregai (Carvalho, 2006, p. 38-43).

Ressalta-se que, nas áreas acima referenciadas, bem como em outras da Província de Angola, foi muito difícil atenderem-se às solicitações para o estabelecimento de escolas para crianças consideradas, de forma discriminatória, como sendo “do mato”. Com a demanda em muitos casos as igrejas foram transformadas também em escolas.

As autoridades portuguesas não estavam nada interessadas em ver os “pretos” instruídos. Os proprietários das plantações e das roças queriam trabalhadores subservientes, obedientes até ao extremo, e faziam pressão sobre as autoridades locais para limitarem o número de escolas... diziam eles: “deixem o ensino por nossa conta. Ensinar-lhes-emos a trabalhar com as suas mãos. É só isso tudo quanto eles precisam” (Dodge, 2001, p. 130-131).

Acto contínuo, nos anos 30, 40 e 50, após terem feito a 4ª classe do ensino geral, alguns alunos instruídos inicialmente nas poucas escolas junto das igrejas do Piri, Mufuque, Quimai e Mucondo, foram enviados a darem continuidade aos seus estudos na Estação Missionária do Quéssua. De seus nomes: Domingos Lopes da Silva, Domingos Sebastião Muinga, Damião Pedro Paulo, Marta Francisco Lopes, Cipriana Domingos António Kawawa, Domingos Falo, Alves Bernardo Batista (Nito Alves), António dos Santos Júnior, José e Manuel Gonçalves Quimbangala, Afonso José (Gasolina), Daniel de Almeida Paulino (Kanguanjá). Para a Escola Bíblica, Paiva João Damião e Albino Vicente Damião, seguindo-se outros. Estes, no contexto da ação missionária nos Dembos, foram tidos como a “geração eleita”.

A busca de despertaramento nativo, urgente em vista da abertura existente no momento, permitiu que a política educativa e a instrução escolar nos Dembos e Nambuanguongo fossem levadas com seriedade. Logo, para assegurar o ensino no Piri, a igreja superiormente dirigida pelo Rev. Agostinho Pedro Neto colocou, depois de terem sido instruídos na Estação Missionária do Quéssua, Domingos Lopes da Silva, na qualidade de

professor principal, e António Francisco Sebastião. No Piri a escola contava, no ano de 1959, com 103 alunos matriculados e, no ano de 1960, com 151 alunos matriculados.

Na Estação Missionária do Mufuque, a escola fora projetada para estudantes filhos e filhas de pastores que trabalhavam na area dos Dembos Nambuanguo. Os irmãos Abraão, Josefa, Elisa, Francisca, Lina e Augusto (Pio do Amaral Gourgel); João, Teresa (Filipe Martins); Francisca e Julieta (Correia do Quental); Domingos, Sadraque e Ananias (Alexandre Escórcio); Mariana, Manuel e José da (Silva Neto); Júlia, Juliana, Augusto e Luísa (Pereira Inglês); Clementina, Maria e Ana (João Silvestre); Lídia Paulo da Costa, Apolinário de Sousa Paim e o Domingos Lopes da Silva (os dois últimos afilhados do pastor Guilherme Pereira Inglês), José Pascoal, Gomes Machado, Filipe João “Dimbôndua”, Domingos Marques Gomes e tantos outros que, posteriormente, se viram beneficiados pertencentes a outras famílias. Nessa escola leccionaram professores como Tomás Rodrigues de Sousa, Manuel Maria de Almeida, Adelina esposa do missionário António Rodrigues Júnior, sendo este, por sua vez, também o inspector geral das Escolas Metodistas.

Nessa Estação, particularmente na Roça Santa Isabel, estudava-se até à 4ª classe, que correspondia ao ensino primário geral. Contudo, os exames eram feitos em Quibaxe, até então a sede do Concelho Administrativo dos Dembos. Era tarefa do diretor das escolas rurais transportar os alunos para esse local de exames.

A aldeia do Quimai, dada a localização estratégica da Igreja Metodista dirigida pelo Rev. Manuel Maria de Almeida Burcharts, albergava estudantes em regime de internato provenientes de várias aldeias circunvizinhas, tendo a escola da igreja aí estabelecida sido merecedora, pelo seu prestígio, de um professor com habilitações do ensino secundário, contrariamente as exigências feitas nas outras localidades. Assim, foi para lá enviado, no ano de 1957, o professor Cristóvão António de Carvalho, antes instruído no Quéssua, durante dois anos.

Na Estação Missionária do Mucondo, a escola da missão tornou-se independente do pastor local, o Rev. Guilherme Pereira Inglês, passando a receber professores com indicação

conferencial. Não obstante, de seus méritos o pastor local havia feito os seus estudos primários na Missão Evangélica de Luanda e era detentor, desde 1938, de um diploma de Professor Particular para Ensino Primário nas Povoações Rurais que o habilitava a leccionar, bem como a dirigir um estabelecimento de ensino. Tal como testemunha Dodge:

Descobrimos que era possível termos escolas privadas, não registradas em nome da missão, para contornar os obstáculos. Assim, sempre que pudéssemos encontrar um professor negro qualificado e capaz, interessado em ser responsável, registrávamos as escolas em seus nomes. No entanto, qualquer pessoa sabia que a escola seria dirigida pela missão (Dodge, 2001, p. 132).

Em Mucondo, as aulas eram leccionadas até à 4ª classe e o número de alunos ultrapassavam os 600 estudantes.

Escola no Kuanza Sul. Os ecos da revolução metodista na área do ensino e da evangelização continuavam a espalhar-se e os resultados eram visíveis, de modo que o sistema colonial ia se afastando dos habilitados e letrados, diminuindo cada vez seu impactona terra sedenta. A busca desse antídoto era requerida das entidades tradicionais.

Assim relata o Rev. Gabriel Vinte e Cinco em sua obra *História Sobre o Metodismo no Kwanza-Sul*:



Figura 24- Chegada do Metodismo no Kuanza Sul



Figura 25- Alunos da Missão de Mazozo, 1928

Foi a 23 de junho de 1909 que um grupo de missionários de nacionalidade americana, encabeçado pelo Rev. Dodson, partiu de Quiongua, pela primeira vez, com destino às povoações de Quienha, Mbanguanga e Ndunga. Durante a sua estadia naquela área, haviam visitado 23 sanzalas e cerca de 140 casas. Com aquela visita, o som do evangelho, no caso particular o metodismo, atravessou o rio Kwanza, penetrando, assim, no interior do Kwanza-Sul. O Soba tinha dito a Dodson que em toda aquela região, Ndunga era a melhor para nela se fixar e que o seu povo lhe iria, assim, construir todas as instalações, incluindo uma escola para a missão (Vinte e Cinco, 1988, p. 8).

O desenvolvimento que se verificava em relação à educação nas igrejas gerara constantes perseguições dos colonialistas portugueses, desencorajando, através das prisões em massa, os muitos membros que se mostravam interessados em querer ensinar e aprender. Os poucos esforços que se foram fazendo não surtiram os efeitos desejados. A deficiente entrega, dada a ferocidade do regime, levou o sociólogo João da Graça a admitir:

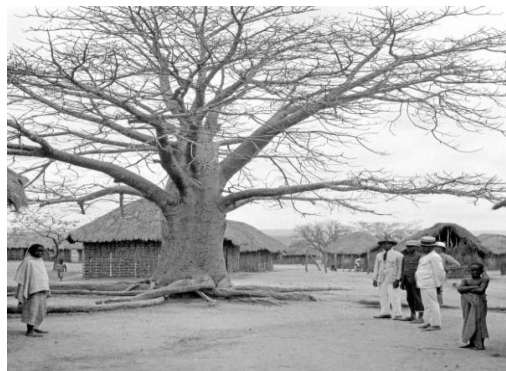
No Kwanza-Sul o trabalho de desenvolver a escolaridade era um exercício muito penoso e pouco apoiado pela estrutura central da Igreja, comparando com a expansão do evangelho, através da Igreja Metodista Unida, experimentada por outras áreas da Conferência Anual de Angola (Graça, 2011,).

Relata ainda que, no Kwanza-Sul, o encerramento das igrejas de Munenga, Quissongo, Cariango, Quibala e Quiêha pelas autoridades coloniais está ligado à existência de escolas nessas igrejas (Graça, 2012, p. 2). A Igreja Congregacional, principalmente na área de

Quibala, estava fortemente ligada ao campo da educação e suas estruturas estavam bem assentes, possuindo até internatos. Por essa razão as igrejas de Quimone e Somué (Quibala), estabelecidas por metodistas em 1942 e 1948, respectivamente, foram anexadas à Igreja Congregacional e, só depois de 1972, é que voltaram à sua origem. Por meio do internato de Quissecula (aproximadamente 35 km da sede da Quibala), muitos filhos (conheciam-se poucas meninas que podiam estudar nos anos anteriores a 1974 nessa área), conseguiram formar-se ou pelo menos terminar a 2ª ou 4ª classe. Só mais tarde é que a administração colonial instalou escolas em aldeias e comunas como forma de abafar as iniciativas “protestantes” da “Igreja americana” (ramo metodista). Uma dessas escolas foi a de Mungango (na aldeia de Nova Estrela) quando soube que havia sinais de instalação, pela igreja de Nova Estrela e suas classes próximas, de uma escola da igreja.

Essa área do Quiênha era habitada apenas por membros da igreja e formou muitos quadros, não só com jovens de Quiênha, mas também com jovens da Quibala que lá procuraram o saber. Como exortadores e pregadores leigos, ensinaram na escola da missão: João Matias Pombal Neto, Gomes, Emília Calungo e, mais tarde, o pastor Venâncio. A partir de 1961, o trabalho educacional foi desenvolvido pelo Estado, através da Igreja Católica Romana, embora filhos da Igreja Metodista Unida, incluindo pastores, fossem também recrutados para serem professores pagos pelo Estado pelo trabalho prestado.

Escola de Icolo e Bengo. Pelas mesmas razões e propósitos descritos anteriormente, na área do Icolo e Bengo a ação missionária teve seu impacto, conforme relatava



Sebastião:

Figura 26- Nova Estação Missionária

Foi Kalomboloca, em Cavula, aonde se instalou a 1ª Missão, a Igreja, o Evangelho, trazido pelo inesquecível Robert Shields e com o seu primeiro

pastor, o senhor José Paulino, em 1885, que não só espalhou a doutrina evangélica a toda a área de Icolo e Bengo (Catete), como trouxe consigo a Escola em que saíram professores como: Domingos Pedro Cardoso, Aurélio da Silva Coimbra, Adão Gaspar Domingos, Agostinho Pedro Neto, que depois fizeram discípulos como Cristóvão Agostinho de Carvalho, Júlio João Miguel, Cristóvão Manuel da Costa, “Gaspar Adão de Almeida” e muitos outros (Sebastião, 1993, p. 22).

Consta, ainda, Isabel Castelbranco, tinha sido enviada para Calomboloca com o seu marido em 1907, onde lecionou, entre 1908 e 1910, lições rudimentares de leitura, aritmética, costura saúde e Bíblia.

Na sua obra “Ouço passos de milhares” Emílio de Carvalho resume a estatística da ação metodista na area de Icolo e Bengo da seguinte forma:

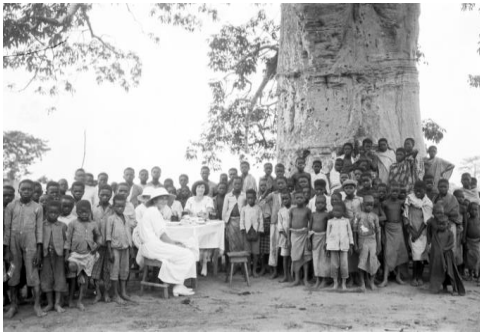


Figura 27- Professoras e alunos na Missão Mazozo

Em 1907, Calomboloca já contava com 3 membros, 1 escola diária, 1 professor e 50 alunos! Havia também uma escola em Kindambiri, sob a supervisão de Manuel António da Silva (Kundinda)... Os pastores visitavam as aldeias desde Kindambiri, Mazozo e Guimbi, que por sua vez pediam escolas. Já havia um total de 12 membros à prova, 8 efectivos, 150 alunos e 3 professores. Botomona pediu uma escola, pois o soba já tinha mandado construir um edifício com três salas para o efeito. O número de alunos era de 58. Caxicane, Calumbunze, Domingo João (Carvalho, 2006, p. 105).



Figura 28- Vista parcial da Missão de

Kaxicane

Adriano Sebastião destaca a ambivalência que caracterizava os poucos quadros no contexto do ensino metodista, uma vez que, desde os tempos de John Wesley aos séculos que se seguiram, também em Angola os obreiros foram chamados a serem pastores e professores.

Como produto da presença da MISSÃO na área e pela ação que os mesmos desenvolveram para a elevação da população da mesma área no campo da educação, como pastores e professores destacam-se Domingos Pedro Cardoso, Adão Gaspar Domingos, Agostinho Pedro Neto, Cristóvão Agostinho de Carvalho, Júlio João Miguel, Gaspar Adão de Almeida, Paulo Adão de Almeida e Adão Francisco de Almeida, Cristóvão Manuel da Costa, Eugénio Manuel da Silva, Francisco António Fortunato, Major Manuel Neto, Manuel João de Almeida, Adriano João de Almeida, Manuel Domingos Cadete, Adão Miguel Sebastião, Sebastião de Almeida, Manuel da Costa, Manuel Domingos Pacavira, Adão Domingos Martins, Agostinho Domingos de Carvalho, Cristóvão de Oliveira Fortunato, Gonzaga Francisco Guimarães e muitos outros, quer num campo, quer noutro que não nos vêm à memória e que deram distinção ao Conselho com a sua ação, que tornou notória a área de Catete, de forma que, quer comerciante, quer autoridade administrativa que se instalasse ou fosse colocado na área, ia a pensar na qualidade de gente com que ia lidar (Sebastião, 1993, p. 23).

Em depoimento gentilmente conduzido para efeito da elaboração desta obra, o Embaixador Ismael Martins relembra que: r



Figura 29- Igreja/Escola de Calomboloca

Calomboloca foi escola para muitos. Os missionários formaram uma das primeiras escolas. Então foi lá que muitos destes se formaram, meus pais, meus mais velhos, tio Gaspar, Paulo de Almeida, meu pai... Lembro-me que na altura que a 2ª classe era o primeiro grau. Um mais velho, quando tivesse o segundo grau, já era alguém. *“Olha, eu só sei dizer que eles, com o segundo grau, escreviam bem, gramaticalmente corretos, com uma caligrafia que nós não podemos ter hoje”*. É verdade, o segundo grau, então, era a 4ª classe. Muitos destes com o segundo grau eram os tais que já podiam ter o bilhete de identidade (Martins, Abr. 2010).

Escola de Luanda.

“A chave para a solução dos problemas aqui em Loanda, é o firme estabelecimento de uma escola diária sob alicerces cristãos, onde rapazes e meninas podem receber instrução adequada, e onde eles podem ser ganhos para Cristo”. (Robert Shields 1909, apud Carvalho)



Figura 30- Luanda, Família Robert Shields

Este foi um local onde convergiram muitos povos, vindos principalmente dos lugares em que a Igreja Metodista acabara por se instalar. Destacados ex-alunos dos missionários viriam a revolucionar a escola, igrejas e classes em Luanda como pastores, professores e hospedeiros. Ficam registados assim os “Sinaucos” (os provenientes do Bengo), os do Dondo, os Malanginos, os Nambuangongos, os Luandenses, muitos destes com iniciação nas “classes” pertencentes às igrejas metodistas em Luanda.



Figura 31-Escola Kibala Ú e Igreja Central de Luanda

Abordaremos o sistema educativo em Luanda em duas vertentes: a da direção na Escola “Kibala Ú” e ao esforço nas classes das igrejas. Dada a gritante carência de materiais narrativos, não querendo afastar-nos da realidade desses tempos e para melhor entendermos uma parte do que foi o papel da missão evangélica de Luanda — este

laboratório no ensino — optamos por um misto de documentos e depoimentos de ex-alunos, bem como de ex-professores.

Mr. William Dodson, missionário americano presente entre os membros da caravana do Bispo William Taylor, foi o indicado em 1887 para dirigir a escola em Luanda. “A primeira diretora que conheci nos anos que estudei na missão, eu lembro-me, era uma senhora americana, Dona Irene (1951). Nobre Pereira Dias era o diretor da Escola da Missão, nos anos sessenta. Foi o primeiro diretor da escola preto que aparece; era dos tais poucos pretos que já tinham conseguido franquear aquela barreira do ensino primário a 4ª classe ia entrar para o ensino secundário” (Martins, nov. 2010).

Algumas famílias luandenses acolhiam, com frequência, pessoas amigas ou familiares que vinham do interior para prosseguir os estudos. Muitos vinham do mato — “nós os chamávamos do mato” (do interior-sinaucos). Os pais estavam lá nas lavras, tinham um ou outro parente ou padrinho já na cidade e mandavam os filhos numa idade já tardia para iniciar a escola, aos 7 anos, “porque nós iniciávamos aos 7 anos”. Os professores também acolhiam em suas casas aqueles(as) provenientes do interior de Angola e que não tinham possibilidades de continuarem lá seus estudos. Estes eram enviados para a capital do país, Luanda, e viviam nas casas desses mestres, parentes e missionários. Tais casas eram uma espécie de lar de estudantes cujos pais eram pastores ou enfermeiros auxiliares no interior para que seus filhos pudessem estudar em Luanda. Dentre as famílias hospedeiras destacam-se ainda:



Figura 32- Residência Pastoral

A do Rev. Agostinho Pedro Netoque nasceu em Calomboloca, em 1896. Após a conclusão do seu exame de 4ª classe, em 1917, e segundo grau do ensino primário, sob os cuidados dos missionários Robert e Louise Shields, ele fora enviado para Caxicane como o seu primeiro pastor e professor. Anos depois, regressara para Luanda, a fim de estudar, ao mesmo tempo em que trabalhava como operário na construção do novo templo evangélico.

Como estudante em Luanda, ele já tinha revelado essas virtudes, aliadas à sua aplicação nos estudos. Inteligente e metódico, em onze anos de abnegado serviço ali em Caxicane, conseguiu transformar não só o sistema primitivo da vida daquele povo como também regenerou os seus corações de modo a ser útil a si e aos membros da sua comunidade (Carvalho, 2006, p. 31).

De Caxicane foi transferido para Luanda em 1931. Como pastor ajudante, serviu à única Igreja Metodista na capital do país. Agostinho Pedro Neto foi mestre, sacerdote, modelo de pai, educador, disciplinado e disciplinador. Casou-se, em 1918, com Maria da Silva Neto, professora primária.

A do Rev. Gaspar Adão de Almeida, que nasceu a 25 de julho de 1907, em Calomboloca, município de Icolo e Bengo. Ele fez seus estudos primários na escola evangélica em Calomboloca sua terra natal e chegou a Luanda em 1923. Em 1925, foi nomeado professor em Calomboloca. Em 1933, estudou no Liceu em Luanda, constituindo-se num dos

primeiros angolanos a ser diplomado para exercer o magistério primário “em terras de qualquer categoria”.



Figura 33- Alunos a estudarem ao ar livre

Nesse mesmo ano, foi colocado na Escola Evangélica de Luanda, onde leccionou durante 22 anos. “Como professor em Luanda, passaram pelas suas mãos centenas de jovens que se tornaram em figuras destacadas na sociedade angolana” (Carvalho, 2008, p. 51). Casou-se, em 1935, com Juliana António Amaro, professora diplomada para o ensino primário “em povoações rurais”.

- A de Sebastião Gaspar Domingos, que iniciou seu trabalho como professor em Mazozo em 1921.

- A do Rev. Júlio João Miguel, que nascera em Calomboloca, no ano de 1907, tendo iniciado seu trabalho na Igreja Metodista em 1924, como professor em Mazozo. Foi transferido para Luanda em 1943, onde começou a sua carreira ascensional na Igreja.

- A de Alberto Marques, que iniciou a sua peregrinação na Igreja Metodista em 1937, como professor em Luanda, posteriormente constituiu-se em Inspector para as escolas no interior de Angola.

Esses e tantos outros se distinguiram como padrinhos hospedeiros de muitas gerações de jovens que, posteriormente, destacaram-se no processo de libertação do país. Alguns professores metodistas ainda se lembravam, com alguma nostalgia, do período de aprendizagem de alguns de seus alunos que viriam a ser personalidades de destaque,

contribuindo na luta contra a opressão e exploração do colonialismo, levando o povo angolano à independência espiritual e física.

Assim, o professor Gaspar de Almeida recolhera em sua casa: Sílvio de Almeida, Hermengarda (seus sobrinhos) e Calvino (irmão do Hoji ya Henda). Os filhos do Rev. Guilherme Pereira Inglês, nomeadamente Ana Inglês, Mateus Inglês e duas irmãs gémeas, residiram na casa de Sebastião Gaspar Domingos. O professor Adriano João Sebastião, também ex-estudante na Missão Metodista, cita os que, por terem se distinguido, na primária mereceram a devida menção: Job João Miguel, Afonso Cortez de Lemos, Emílio Júlio Miguel de Carvalho “Emijumica” (Sebastião, 1993, p. 50).

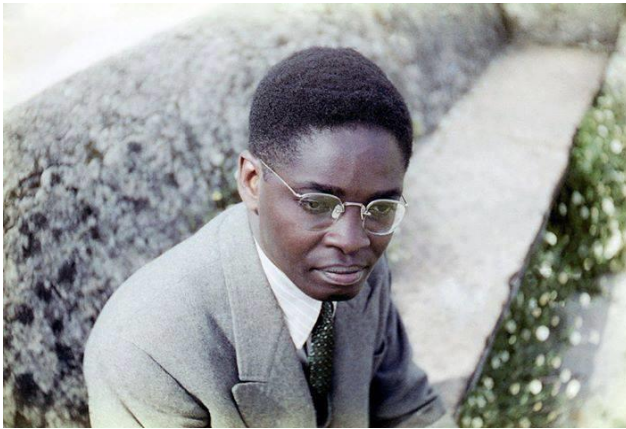


Figura 34- Dr. António Agostinho Neto

De pais humildes, António Agostinho Neto nasceu na aldeia de Caxicane, a 17 de setembro de 1922. A Igreja Metodista em Caxicane foi a primeira escola de Agostinho Neto, onde seu pai, Agostinho Pedro Neto, foi pastor durante anos e a mãe, Maria da Silva Neto, foi professora primária. Por meio desse dirigente, sabe-se que eram poucos os que estudavam até à quarta classe. Mas Neto fez a quarta classe e, anos mais tarde, chegou a ser médico. Avó Eva, sua contemporânea, lembra-se de Agostinho Neto na igreja:

Ele era um jovem exemplar e um bom amigo. Em 1936, quando tinha apenas 14 anos, fez a sua primeira oração pública, uma oração fúnebre, em louvor do missionário Metodista Robert Shields. Era um homem que desde muito cedo evidenciou saber o que pretendia e qual o papel que a História lhe reservava (in Jornal de Angola, 2012, p. 10).

O CEJA (Centro Evangélico da Juventude Angolana) — uma organização na Missão Evangélica em Luanda que acolhia adolescentes dos 16 aos 18 anos e que tinha a missão de aprimorar os conhecimentos das classes excluídas, apoiando os alunos do ensino primário, habilitando-os a vencerem as dificuldades de aprendizagem, em especial no respeitante à língua portuguesa — foi fundado por Neto e pelos seus companheiros. Ainda adolescente, ele acabaria por exercitar a sua aptidão como professor na Missão Evangélica de Luanda, a convite dos missionários.

Uma das ideias nucleares em Instrução ao Nativo consiste na denúncia da injustiça, reivindicando para os nativos a qualidade de beneficiários, pois a instrução é necessária «ao povo de rodas as regiões de Portugal». Agostinho Neto levantava aqui «o problema do aumento do nível de instrução aos naturais». Em seu entender, é visível a discriminação cuja abolição defende. Por essa razão, observa: «À parte o desenvolvimento escolar que se vem notando nos grandes aglomerados de população europeia e o interesse posto na educação da criança branca, nada, no sentido de se instruir o natural tem sido feito». Como exemplo de iniciativas que contribuía para a alteração desse estado de coisas, aponta o que faziam as «Missões Religiosas», particularmente as «Missões Evangélicas» de cujas escolas «têm saído muitos dos nativos que hoje exercem funções públicas, são professores, pastores de igreja e uma boa parte da massa do operariado nativo, bem como alguns europeus». Diante dos exemplos das igrejas que entretanto se debatiam com problemas de ordem financeira e a indiferença das autoridades do chamado «Império colonial», Agostinho Neto entendia que mais poderiam estas fazer «desde que haja verdadeiro interesse em resolver-se, ou, pelo menos em aumentar o número de possibilidades de o nativo se instruir, contratar mais professores e abrir mais escolas (Kandjimbo, 2012, p. 7).

Era, então, tratado pelos mais velhos como “o Menino Antonico” e, pelos mais novos, como “o Professor Pequeno”, conforme se recordam os seus colegas de então, Mendes de Carvalho e Adriano Sebastião (Vários, 2005, p. 20). Feita a instrução primária, arrastou-se no Liceu, durante dez anos, no que seria um curso de sete, não obstante figurar sempre

no Quadro de Honra (Vários, 2005, p. 19). Os primeiros tempos da sua formação foram bastante irregulares, pois a inegável capacidade que demonstrou para os estudos não foi devidamente estimulada pelos pais.



Figura 35- Missão do Quiongua



Figura 36- Casal Júlio e Eva de Carvalho

Emílio J. M. de Carvalho nasceu no ano de 1933, na região de Pungo Andongo, particularmente na Missão do Quiongua, filho de pais metodistas — Rev. Júlio João Miguel e Eva Andrade. Aos quatro anos, e por força da transferência dos pais, muda-se para Mazozo, Província do Bengo, onde o seu pai era pastor e professor primário. Após iniciar aí os estudos, mudou-se para Luanda com os pais em 1943, tendo frequentado a escola da missão. Jovem corista, era pertencente ao Grupo Esquadrão da Cruz, em 1952.

Emílio de Carvalho fez os seus estudos liceais na Escola Salvador Correia. Aluno muito concentrado, chamava atenção dos colegas e professores pela sua entrega e dedicação.

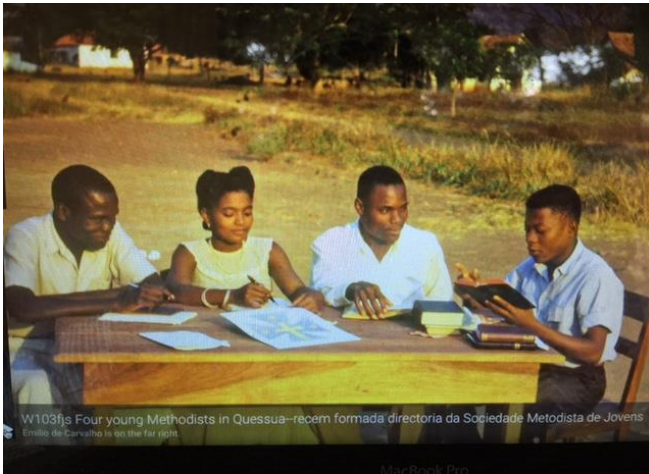


Figura 37- 1º Direção Geral da Juventude

Metodista Angolana

Ele foi indicado Presidente da Juventude Metodista, seguindo, anos depois, numa altura em que a Igreja estava sob vigilância das autoridades coloniais, para o Brasil, como confirma sua tia, ex-estudante da Igreja Metodista em Angola na Chácara Flora, no Brasil: “Eu recebi somente uma visita nos três completos anos que permaneci, meu sobrinho que mais tarde recebeu uma bolsa de estudos, proveniente do seminário em São Paulo, aonde Júlio havia estudado”(Chipenda, 1996, p. 21). Posteriormente, ele seguiu para os Estados Unidos da América, onde continuou os estudos teológicos.

Depois de pastorear a Igreja Central de Luanda e a Comunidade Europeia em Luanda, em tempos tumultuosos da história da Igreja e do país, foi preso em 1960, e a Igreja enviou-o ao Dondi para ensinar e lá assumiu também outras responsabilidades (Graça, 2011, p. 33).

Confirma o jovem Emílio: “meu sonho era o de ser advogado para defender a causa do povo angolano, consciência que adquiri muito cedo, por inspiração de meus pais”(Graça, 2011, p. 37). Ele se tornou, por ironia do destino, o primeiro Bispo residente autóctone da era pós-missionária, ainda no período colonial.



Figura 38- Herói Nacional

Originário de uma família humilde, José Mendes de Carvalho (Hoji ya Henda), nasceu em Ndalatando, em 29 de julho de 1941. Em seu relato, Paulo M. Júnior (2001) afirma que o pai, Agostinho Domingos de Carvalho, era enfermeiro auxiliar e a mãe, Florinda de Carvalho, doméstica. O casal Carvalho vivia na companhia de sete filhos, dos quais José Mendes era o mais velho, seguindo-lhe João, Daniel, Mariazinha, Sara, Samuel e Eunice. Outro irmão paterno, Calvino, vivia em Luanda na residência do Rev. Gaspar Adão de Almeida. O pai pertencia à religião protestante metodista, tal como José Mendes, que fazia parte da juventude da denominação e do seu grupo coral (Júnior, 2001, p. 23).

A família viveu em Ndalatando e depois em Bula-Atumba. Além disso, o contexto político e social dos anos cinquenta e subsequentes foi bastante penoso para os angolanos. Assim, a família Carvalho não escapou à fúria do regime salazarista e viveu momentos difíceis. Nesse período, algumas famílias luandenses acolhiam outras pessoas vindas do interior com o fim de prosseguirem os estudos. José veio mais tarde, por volta de 1954. Ele chegou a Luanda com o ensino primário concluído e foi viver no Bairro Operário, na casa da família Neto (seus tios, pais do Presidente Neto), que tinha ainda sob sua tutela familiares próximos, dentre eles Deolinda Rodrigues e Roberto de Almeida. Ali os jovens recebiam uma educação familiar, cultural, cívica e religiosa.

“Agostinho Domingos de Carvalho era um homem bastante preocupado com a educação dos seus filhos. Às vezes, passava sacrifícios para custear os estudos quer com os que estavam em Ndalatando, quer com os que residiam em Luanda” (Júnior, 2001, p. 4). Conta-nos Ismael Martins que José Mendes era um grande desportista, em particular de ginástica

e praticante de futebol, não só no Liceu como no associativismo. Ele iniciou sua carreira política entre 1957-58. O ambiente na casa em que viveu era eminentemente político. A luta política dos angolanos pela independência crescia com uma nova consciência e renascia a vontade da liberdade. Foram os ventos da independência do Congo Leopoldville que impulsionaram o combate do qual ele conscientemente tomou parte para a independência de Angola. A convivência através do desporto, independentemente do status social e da religião de cada um, era salutar e facilitava o sentimento nacionalista.

Entre tantas outras, Irene Webba, neta do pastor metodista João Webba, lembra-se com bastante nostalgia de seus ex-colegas na Escola da Missão na qual seu pai, Francisco Webba, fora professor nos anos de 1936 e 37, ostentando o diploma de nº 13, de “Professor em terra de qualquer categoria”, sendo ela mesma aluna. Eram Celeste Natália Rodrigues, Loidiana de Almeida, Maria Eugênia Gaspar de Almeida, Lourença Victor de Carvalho, Aurora Victor de Carvalho, Marilina Stella de Jesus Figueiredo, Regina da Silva Marques, Deolinda Bibiana de Almeida, Lúcia Pulson de Almeida, Arminda Ana de Almeida, Eva de Carvalho, Deolinda Rodrigues de Almeida, Engrácia de Almeida, Maria Ruth Neto, Elisa Neto, Elisa de Figueiredo, Hermengarda Sebastião, Domingas Saveia, Antónia e Maria de Carvalho, Maria Pimenta, Mimosa Custódio Rodrigues, Conceição e Anita António Pedro Filipe, Deolinda Bibiana. Os homens: João, Emílio e Roberto de Carvalho, Elísio de Figueiredo, José Mendes de Carvalho, Roberto Victor de Almeida, Ismael Martins, Jacinto Fortunato, Adriano Sebastião, Noé da Silva Saúde, Jerônimo de Almeida, Fidelino de Figueiredo, Mateus da Silva, Job de Carvalho, Eduardo Webba, João Rodolfo Webba, Pedro António Filipe, Adriano Bernardo Adão, José Custódio Rodrigues, Afonso Cortez de Lemos, António Júlio, José Pedro Neto, Julião Mateus Paulo (Dino Matross), Loy e Balduíno Buanga, Mateus Moraes de Brito Júnior. Neves Bendinha que chegou a ser Vice-Presidente Geral da Juventude da Igreja de Cristo em Angola (JICA). Este último profetizara com coragem e intrepidez em plena era colonial que o 3º Congresso seria o último da Angola colonial, pois o 4º seria realizado numa Angola independente, (conforme referido por Aurelino João Paulo de Oliveira, “Presidente da Juventude de Luanda” ao 3º Congresso da Juventude), realizado no Quêssua, no rescaldo do conflito armado, e cujo tema foi “Viver para servir”. Estavam presentes ainda, dentre outros, Abdenego Maria de

Almeida, Terencio Campos, Geraldo Xavier, Augusto e Manuel Domingos, Serafim, André Santos, etc. Estes eram tidos como o viveiro, o celeiro para a garantia do sucesso da Igreja futura. Assim, os jovens teriam de conhecer a Benção da Juventude, a Promessa da Juventude e o Alvo da Juventude — Cristo acima de tudo e de todos.

Nos anos que se seguiram, em vista de suas competências e habilidades no ensino, muitos professores e professoras mais foram sendo admitidos na escola de Luanda, tais como Maria Vera Pereira, António Alberto Neto, Luzia Pederneira, Cândido da Costa, Adriano Sebastião e outros para a escola de Luanda.

1.3 O ensino secundário nas Escolas Metodistas

Depois da Segunda Guerra Mundial, a necessidade de escolas secundárias em larga escala tornou-se evidente, particularmente, se se queria preparar a África para a independência. “Os superiores requisitos das escolas secundárias exigiram um grande esforço das missões em termos de fundos e de pessoal” (Baur, 2002, p. 440). E como se referia o escritor Luís Kangimbo em seu artigo de *Jornal Cultura*:

A institucionalização do ensino secundário oficial ocorreu apenas em 1919 com a criação do Liceu Salvador Correia, em Luanda. Tal facto deve ser assinalado. Representa um momento de viragem na formação das elites angolanas, no âmbito de um processo que corresponderia às necessidades de uma administração moderna, ao abrigo dos valores republicanos de que decorrem o exercício efetivo de direitos e liberdades. O surgimento de uma camada social de angolanos que se pretende afirmar como uma elite que toma consciência da situação de dominação colonial estará na origem do desenvolvimento do jornalismo e da literatura nesse período.

No contexto da prossecução, a ação educacional protestante em Angola “As missões metodistas e congregacionalistas obtiveram autorização (1954) para ministrar cursos de ensino secundário em Quéssua e Dondi. Foram também abertas escolas rurais e

domésticas.(...) Quéssua tinha desta forma instituições de ensino, tanto para rapazes como para raparigas, que iam desde o infantil e o pré-primário até os cursos secundários numa escola técnica e ainda a Escola Bíblica William Taylor” (Henderson, 2001, p.174).

Não obstante as escolas secundárias da missão em Malange (Quéssua), em Luanda havia, como alternativa para o ensino secundário na altura, o Colégio da Casa das Beiras e, até certo ponto, o colégio Dom João II e o Colégio S. José do Cluny, embora muito elitistas. Era lá que os brancos roceiros dos matos tinham as filhas em regime de internato, bem como alguns pretos. Como alternativa, os alunos eram encaminhados para o Colégio da Casa das Beiras que, gerido por brancos - Dr. Relas e Livia -, dava o ensino primário e secundário. Ali só havia pretos que estavam a tentar e que, nalguns casos, nunca conseguiam transpor as barreiras, obrigando-os à reprovação e a verem seus pais a fazerem novos sacrifícios no ano seguinte para o pagamento. Apesar de ser a alternativa ao ensino secundário, custava caro aos autoctones. Na missão, o ensino secundário foi permitido anos mais tarde, após a independência.

Aqueles alunos que puderam — tais como o professor Gaspar de Almeida, Adriano Sebastião, Nobre Dias, honra lhes seja feita — continuaram a estudar, mesmo já mais velhos, às noites. Alguns dos ex-seminaristas, os que eram padres e deixaram de o ser, fizeram-se seus professores nocturnos, a fim de que, posteriormente, pudessem se submeter ao exame extraordinário do chamado primeiro ciclo, o qual, como nos referimos, era a barreira principal. Havia insultos, tal como exemplificado abaixo:

Em pleno Liceu Dom João II estava eu, já no 2º ano. Tínhamos um colega cujo nome era Adão. Era de Catete o homem, coitado. O professor de matemática, Engenheiro Almeida, racista, fez ao colega uma pergunta. Na sequência disse ao colega: “ouve lá, o que é que você está a fazer aqui, ocupando um banco da escola? Andamos aqui à procura. Há falta de estivadores no porto. É aqui perto e estás aqui a ocupar um banco?” Assim mesmo (Martins, Nov. 2012).

Outrossim, dizia o professor Adriano João Sebastião quanto aos que se destacaram no Liceu:



Figura 39- António Neto, Irene Neto, Maria da Silva (mãe) e Pedro Neto

Dos estudantes do Liceu que encontramos na missão em 1938 há que distinguir, por justiça mais novo deles — António Agostinho Neto. É que António Agostinho Neto era uma excepção de revelação, pois por determinação de seu pai, o Pastor Agostinho Pedro Neto, que gostava que os seus dois filhos andassem juntos nos estudos, Agostinho Neto chegara a anular a matrícula de um quarto ano para esperar pelo irmão, Pedro Agostinho Neto, que repetira o 3º ano do Liceu. António, nos últimos anos do Liceu, esteve sempre no quadro de honra (Sebastião, 1993, p. 50-51).

Seria de esperar que, terminado o Liceu, “além do mais, com alta classificação, Agostinho Neto tivesse acesso imediato a estudos superiores. Mas não havia universidade em Angola e a sua frequência na Metrópole (como então se aludia a Portugal) era onerosa demais para os modestos recursos familiares” (Vários, 2005, p. 20).

De outro estudante brilhante no Liceu Salvador Correia e que veio a se tornar no símbolo da juventude no pós-independência de Angola, importa destacar o jovem José Mendes de Carvalho. No Liceu, enquanto estudante, prosseguiu os estudos no Colégio da Casa das Beiras (o actual Elinga Teatro), onde iniciou o ensino secundário e, posteriormente, no Liceu Nacional Salvador Correia, actual Mutu ya Kevela. Aí começou a distinguir-se como estudante dedicado, apesar de os professores no Liceu, na sua generalidade, serem

marcadamente salazaristas e alguns com um cunho racista, praticantes de maus tratos aos alunos negros, dirigindo-se a eles em termos insultuosos.

1.4 Cursos de superação e formação no exterior de Angola

A África precisa fazer em dez anos o que outros povos fizeram em duzentos anos (Rev. Melvin Black).

Já era notória a preocupação com a busca por alternativas para a proiecção dos estudos para além até mesmo do secundário. Esforços eram consentidos e os que paulatinamente iam singrando, classe após classe, forçavam a necessidade da abertura de mais horizontes. Os ideólogos dos caminhos para a liberdade concordavam que era preciso alargar o cerco à população nativa, assumindo que “o muito que podemos esperar da escola é que os alunos brilhantes sejam estimulados a buscar educação posterior em qualquer lugar” (WCARC, 1946, p. 137).

O crescimento também passava por interagir com outros povos e suas culturas, descobrir a chave de seus sucessos e suas derrotas e, dessa forma, projetar e valorizar os recursos de desenvolvimento para com o povo nativo. Como desafia Eva Chipenda, “se não te moveres do lugar em que vives, como poderás ver como outros vivem no outro lado do rio?” (CHIPENDA, 1996, p. 22).

Na urgência da concretização desse desiderato, a Igreja Metodista liderou a campanha que levou, inicialmente, os fiéis angolanos a tomarem parte das grandes conferências e assembleias fora do seu recinto e a experimentarem a manifestação de outros povos que viviam sob os ventos da liberdade. Na Conferência de Leopoldville, realizada em 1946, um testemunho foi manifesto:

Os cristãos das igrejas africanas em Angola, contribuíram com \$ 100 para enviarem os delegados africanos a esta Conferência. Confiança deve ser atribuída à Igreja africana, mas ajudas são necessárias do exterior,

especialmente na educação superior e na preparação dos pastores e outros trabalhadores (WCARC, 1946, p. 28).

Até ao ano de 1962, Angola ainda não possuía uma universidade pública ou mesmo privada. Mas, no contexto da África, as universidades que existiam nesse tempo eram, mais do que qualquer outra instituição, sinais do que se deveria esperar na África independente. As poucas universidades existentes estavam todas filiadas a universidades europeias.

A gestão de universidades locais seria de custos tão elevados que seria irresponsável para as agências da Igreja investir somas enormes nessas poucas instituições. “A provisão de universidades era obviamente tarefa do governo, apesar de ter havido algumas tentativas missionárias” (Baur, 2002, p. 441). A solução para os que terminassem a formação média seria a continuação dos estudos no exterior do país, com suporte garantido, como nos testemunha Dodge “A África do Sul subtropical tem sido limitada no número de educação disponível para africanos. Quase sempre aqueles que viajaram para o exterior para graduação têm sido encorajados, se não patrocinados pela Igreja ou por missionários individuais”(Dodge, 1964, p. 86).

Chipenda, uma das primeiras mulheres metodistas a sair de Angola, confirma em seu livro “The Visitor” as dificuldades de continuar os estudos: “Naqueles dias não havia universidades em Angola e quem frequentou uma universidade — maioritariamente portugueses, com exceção a muito poucos angolanos que foram capazes de obter uma bolsa de estudos — foram para o exterior” (Chipenda, 1996, p. 14). Naqueles dias, também testemunha Henderson, “das várias igrejas protestantes, eram os estudantes metodistas quem melhor preenchiam os requisitos para prosseguirem os estudos no estrangeiro” (Henderson, 2001, p. 193).

O rápido crescimento do metodismo nas suas igrejas locais, em todos os cinco continentes, bem como a autorização da parte da sua Conferência Geral, para que as mesmas tivessem poderes administrativos para decidir sobre os seus próprios assuntos, estimulou a Junta Metodista das Missões (GBGM) a uma ação prática, pois “consciente das limitações no campo da educação que existiam em Angola, a Igreja decidiu começar, em 1940, a enviar

para o estrangeiro alguns alunos para ali poderem prosseguir os seus estudos” (Henderson, 2001, p. 191).

Foi a partir de 1949 que a Igreja Metodista, querendo beneficiar um maior número de estudantes, concedeu bolsas de estudos a angolanos e não só para fazerem o ensino secundário no Quéssua, Luanda, Malange, Dondi, Huambo, Lubango. Consequentemente, também a Junta das Missões em Nova Iorque, no interesse do trabalho missionário, em 1952 decidiu enviar a Angola um grupo de jovens solteiros, todos treinados como mobilizadores, dinamizadores e activistas, para relançar o ânimo pelos estudos dentro e fora do país. Era a revolução em marcha.

Bolsas de estudos para o exterior de Angola, principalmente para a Europa e Estados Unidos, foram muito propagadas nessa altura. Em 1953, por ação concertada dos missionários, os primeiros metodistas saíram para estudar fora de Angola. Estudantes fizeram os seus cursos superiores no Brasil, Portugal, Estados Unidos da América, Alemanha, mais tarde no Zimbabwe e outros países.

1.5 Bolsas de Estudos

Dos depoimentos colhidos do Bispo Emílio de Carvalho, Rev. Geraldo Xavier, Embaixador Ismael Martins e Luzia Martins (sua esposa), obtivemos as seguintes informações:

1. O programa de bolsas de estudos da IMUA, previamente referenciado, começou em 1949, quando a Igreja, através da sua Comissão de Bolsas de Estudos, que havia sido criada recentemente pelo Conselho Superior da Missão Evangélica, ajudou o estudante António Agostinho Neto a estudar medicina em Coimbra, Portugal. Essa decisão foi tomada numa reunião realizada em 15 de janeiro de 1949. Em 1957, António Agostinho Neto continuava como bolseiro em Portugal.
2. Em 1952, o Conselho Superior enviou o pastor Júlio João Miguel ao Brasil para frequentar a Faculdade de Teologia em Rudge Ramos, na cidade de São Bernardo

do Campo, no Estado de São Paulo. Em 1953, foi concedida uma bolsa de estudos a Emílio J. M. de Carvalho para estudar teologia no Brasil, na mesma instituição, enquanto o Professor Gaspar Adão de Almeida era enviado para Carcavelos, Portugal. Paulo Matoso e Francisco de Sousa e Santos (teologia), Jacinto Fortunato e Job de Carvalho (jornalismo) foram enviados para o Brasil e para os Estados Unidos, respectivamente.

A partir de 1954, a Comissão de Bolsas fez um impresso a que seria preenchido por todos os candidatos interessados a bolsas de estudos, pois começou a ser grande a concorrência ao nível de toda a Conferência Anual.

A irmã mais velha do velho Custódio, Mimosa, e Lóide Ana de Almeida saem no grupo a seguir nos anos de 1954 ou 55. Depois, do sul de Angola, saem Chela e Délia para os EUA. Uíja saiu em 1958. O grupo seguinte foi o de Ruth Neto, Idalina Bamba, Maria Luísa Gaspar, que saiu para fazer o mesmo curso em Carcavelos (educação cristã). No grupo dos rapazes estavam Desidério Costa, Sílvio Paulo de Almeida, Domingos Calvino de Carvalho, Marcolino André Pitra, Mateus Manuel da Silva, Sesinando Bebiano Camacho e Silva (todos medicina, em Portugal), Loide Figueiredo, Pedro Neto, Pedro de Almeida Sobrinho, irmão de Roberto de Almeida e mais velho da Deolinda Rodrigues (agronomia em Portugal), Pedro Filipe — todos os outros na década entre 1950 e 1960. Da Igreja Congregacional, Jorge Valentim, Jerónimo Wanga, Jonas Savimbi.

Há que se destacar que por um mero capricho do examinador, Sílvio de Almeida, no ano de 1957, proveniente da escola metodista da missão, foi um dos estudantes que não obstante seu brilhantismo e grande desempenho escolar, quase viu seus estudos impedidos, dada a grande barreira que enfrentou nos exames do 5º ano, sendo obrigado a prestar prova escrita e oral, quando impunha-se tão somente a fazer a prova oral, tal e qual os demais alunos brancos. Tudo, a despeito de ser ele mais um negro a querer singrar. No entanto, conseguiu superar, tornando-se num médico de sucesso.

Carcavelos veio a se tornar no celeiro dos angolanos enviados a prosseguir os seus estudos em Portugal e passou a ser um sítio onde os pais faziam sacrifícios, com ajuda da Igreja,

para poderem mandar os filhos para terminarem o 5º ano, fazerem o fim dos Liceus e, então, entrarem para a universidade. De facto:

Era uma barreira, porque eles não queriam ver pretos formados. Então faziam tudo. Por isso nos revoltávamos com eles. Nós, para passar, é porque de facto tínhamos que saber muito mais do que eles, porque senão era um filtro. Às vezes tínhamos notas para nos dispensarem a oral, mas íamos mesmo à oral, para confirmar o que estava no papel. Sim, eles começavam a chumbar os pretos a partir da admissão (Martins, Nov. 2012).

Para o exterior do país embarcaram, ainda, Samuel Abridada (teologia em Portugal), os pastores Manuel Francisco Abridada, Paulo Emídio de Brito e Zacarias Cardoso, a jovem Maria Ruth Neto, também em Portugal, no Seminário de Carcavelos, André António Dias em Londres, como professor de língua kimbundu, e dezenas de outros estudantes. E porque todos os que passavam pelo Laboratório na escola da Juventude Metodista saíam líderes comunitários, “assim, uma elite de jovens estava sendo preparada em vários países com os olhos postos em responsabilidades relevantes desenhadas num futuro breve, não definido” (Xavier, 2000, p. 38).

O princípio do fim do Império Colonial Português, a todos os níveis, estava traçado. Politicamente, ele acontece com o retorno a Angola do agora Dr. António Agostinho Neto e, religiosamente, do mestre em teologia, o Rev. Emílio de Carvalho, filhos metodistas com grandes responsabilidades na libertação do seu povo. Como se referira José Quipungo:

“Viu-se uma luz no fundo do túnel em 1960, quando a Igreja teve o privilégio de receber de volta o seu primeiro pastor com preparo teológico superior. Era o Rev. Emílio de Carvalho que assinava o seu nome na lista de obreiros angolanos para a Seara”(Quipungo, 1987, p. 112).

1.6 Educação feminina

Por causa deles (missionários), África Negra fora exposta à luz da religião e civilização ocidental. Eles encorajaram as mulheres africanas a se venturarem aonde poucos homens se atreveram a ir. Crianças descalças das profundezas das matas frequentavam as escolas das missões e estão agora a estudar nas prestigiosas universidades à volta do mundo (Florinda Bessa).

Uma atenção especial sempre foi dada pelas Sociedades Missionárias de Mulheres ao plano de educação massiva, facilitando a abertura de escolas femininas (1887) em paralelo com as escolas atendidas maioritariamente pelos rapazes. Assim, Luanda conheceu a abertura de uma dessas escolas, por Fannie Cummings e Susie Harvey, (Carvalho, 1994, p.71) a qual assegurou o treinamento de muitas mulheres, para as quais essas escolas foram também um ponto de apoio para a emancipação. “A escola deu às jovens uma nova autoconsciência e preparou-as para ganhar a sua vida como professoras ou enfermeiras, o que as tornou independentes na escolha dos seus maridos e na gestão dos seus assuntos de família” (Baur, 2002, p. 442). Nelas notou-se a maior realização das missões, ao lado da educação geral.

Tais medidas não foram só um ato de vitória para o movimento feminino, mas gerou uma revolução naquilo que se constituía tabu, relativamente à tradição que conferia ser perda de tempo o envio das mulheres para a escola. Nisso, como se refere o teólogo Quipungo, “a tradição adere às realidades da época e os pais permitem a entrada de suas filhas nas escolas, onde até então só afluíam rapazes” (Quipungo, 1987, p. 110). Materializava-se, assim, o sonho do missionário Shields, que via na educação de rapazes e raparigas a melhor forma de incutir a educação cristã com vista a enfrentarem os demónios do obscurantismo, da exploração e da escravatura, olhando para os benefícios da salvação.

Florinda Maria Bessa foi a pioneira da ação missionária, tendo testemunhado a chegada a Luanda da caravana americana de metodistas. De certo, como dizia, “nenhum de nós

sonhou que aqueles quarenta e cinco Inguelegi (homem branco da Inglaterra) iriam mudar o curso da nossa história (Hanson, 2011, p. 2). Na hora em que se acercou sua orfandade, ela foi deixada na missão:



Figura 40- Florinda Bessa e as Missionárias Americanas.

Fortunadamente, papá era próximo com os metodistas e alistou-me na escola da missão. (...) Naquele tempo, eu tinha só cinco anos e nunca imaginei que eu fora destinada a assisti-los no estabelecimento da fundação da Igreja Metodista Unida em Angola (Hanson, 2011, p. 3).

Baptizada católica na infância, ela viveu e cresceu entre os protestantes nas instalações trazidas como pré-fabricadas da América, em 1886, as quais vieram a transformar-se na residência principal dos missionários, assim como na escola para as crianças nativas, à qual ela frequentou, tendo de lá obtido sua preparação e formação, de onde viria a ajudar na educação das futuras gerações de metodistas.



Figura 41- Escola da Missão de Luanda

Florinda Bessa, exímia conhecedora das línguas português, inglês e kimbundu, muito facilmente se colocou na linha da frente na missão de fazer discípulos e cidadãos instruídos.

Cada um de nós estávamos envolvidos no treinamento de líderes africanos. (...) Escolas, hospitais e capelas foram construídos sob sangue, suor e lágrimas dos poucos missionários e cristãos africanos. (...) Os americanos dependiam de mim da mesma forma que eu dependia deles. Eu ensinei-os acerca do estilo de vida dos africanos e eles ensinaram-me como viver no mundo dos brancos. Eu estava quase madura e tive uma sede do conhecimento e aprendi rapidamente. Meu sonho era tornar-me uma professora e dispendir o resto da minha vida ensinando as crianças nativas (Hanson, 2011, p. 124).

Servelina Carlos dos Santos notabilizou-se no trabalho nos bairros das Ingombotas e do Bungo, em Luanda, a partir de 1907, onde uma escola rural diária era mantida para o ensino da Bíblia, da aritmética, da costura e culinária, do catecismo, da leitura e de hinos.

Júlia Alexandre Romano foi estudante e professora na Missão Evangélica desde 1915. Educou as suas filhas na escola em que leccionou, tendo todas concluído a 4ª classe do ensino primário, nível máximo a que uma pessoa de raça negra poderia aspirar naqueles tempos de opressão. Com a supervisão da Sra. Shields, ela tinha sob sua direção uma escola diária na aldeia do Alto das Cruzes, em Luanda, com 15 alunas, que funcionava com muito sucesso. Júlia Romano fora indicada para essa escola em 1915 e, em 1919, fora transferida para a escola no bairro do Maculusso, também em Luanda.

Juntamente com Servelina dos Santos, Júlia Romano era das únicas mulheres de raça negra a ensinar nas escolas da cidade de Luanda. Produto do seu árduo trabalho. Até 1936, seu nome fazia parte do corpo docente da escola de Luanda. Ela deixou de leccionar e de trabalhar na escola da Missão Evangélica de Luanda em 1946.

Eva Chipenda, nascida e criada metodista, anos após sua iniciação educativa nas escolas da missão protestante, foi agraciada com a possibilidade de seguir estudando. Irmã de um pastor metodista, o Rev. Júlio João Miguel, dele ouviu: “Foi-te oferecida uma bolsa de

estudos... podes escolher aonde gostarias de continuar os seus estudos” (Chipenda, 1996, p. 15).

A partir do Brasil, país a que fora conduzida, a realidade levou à seguinte conclusão: “Tendo observado o nosso povo por longos tempos, eu não pude entender por que eramos tão pobres em tão rico país. Minha esperança era trabalhar com povos de diferentes antecedentes e necessidades para que juntos pudéssemos melhorar nossas vidas” (Chipenda, 1996, p. 15). Seu maior despertamento adveio quando, em sua escala para o Brasil, passou por Portugal e apercebera do estado de miséria em que viviam os residentes que em Angola exigiam benesses. Levada a continuar os seus estudos no Brasil, ela apercebe-se e reconhece: “Em Angola eu era cega; no Brasil eu comecei a ver” (Chipenda, 1996, p. 20).

Dos angolanos, em matéria de educação, o colono exigia duas três vezes mais do que dos portugueses. Por essa razão, a voz de comando dos mestres nativos (e, ao mesmo tempo, como conselhos) para os que buscavam aumentar seus conhecimentos era não desperdiçarem as oportunidades fora de Angola. Assim sendo, Eva Chipenda ouvira de seu encarregado e assim escrevera:

Júlio, que deixou Angola para continuar seus estudos no seminário e visitou igrejas no Brasil uns quatro meses antes, encontrou-me no Rio e deu-me alguns conselhos: estudar duramente, trabalhar com vista a viver independente e ser dona de mim pessoalmente, profissionalmente e em todas outras formas. Muitas das nossas discussões foram centradas na colonização e no sistema político em Angola. Eu esclareci acerca de assimilação e enculturação — todo o processo da tentativa de converterem-nos de africanos para portugueses (Chipenda, 1996, p. 19-21).



Figura 42- Heroína Nacional

Deolinda Rodrigues Francisco de Almeida nasceu em Catete, no ano de 1939. Era filha do pastor metodista Adão Francisco de Almeida e de D. Mariana Pedro Neto de Almeida. Vivia na casa de sua tia Maria da Silva Neto, em Luanda, onde iniciou a escola primária na escola da Missão Evangélica e frequentou o Liceu Nacional de Salvador Correia. Em fevereiro de 1959, parte de Angola para Lisboa e, pouco depois, para o Brasil, após ter sido agraciada com uma bolsa de estudos da Igreja para estudar sociologia no Instituto Metodista Chácara Flora, na cidade de São Paulo.

Deolinda de Almeida era considerada uma aluna brilhante, exemplar, muito querida e dedicada aos estudos. Seu grande amor à terra e ao povo de Angola levou-a a resistir enquanto daí se desenhava a sua saída:

Esta é a Luanda da chicotada do branco nas costas nuas do preto que cava a terra sob um sol de março. Esta é a Angola do contratado. E é esta a Angola que deixei hoje. Mas temos de transformá-la: não sei como, nem com que forças, mas esse mal não pode durar sempre. Como custa deixar esta Angola onde vivi sempre! Ainda se a situação fosse normal, vá lá. Mas o meu povo vai ficar a sofrer e vou safar-me, abandoná-lo. Que traição! É difícilimo deixar a família tão, tão querida, os amigos, os patrícios todos nas garras dos nguetas. E a mamã, que é o meu leme, e o papá, que é a minha segurança, e o resto da família, que é o encorajamento desta vida de misérias aqui. Porque nasci, chatice! (Rodrigues, 2003, p. 34-35).

Mulher cristã, jovem modesta, poetisa, jornalista, tornou-se fonte de inspiração para as mulheres metodistas. Muito cedo se entregou a uma intensa atividade militante. Confessava ela em gesto de desabafo:

A missão serve-nos de lugar do movimento clandestino. (...) Só depois de recuperar a nossa dignidade é que podemos decidir se viramos ou não cristãos. Por enquanto, o cristianismo não é pra nós, mas se o vir à igreja no domingo ajuda a contactar os outros e fazer o trabalho nacionalista, então podemos vir à igreja. A dona Dina disse-me pra não fazer política pra não arranjar encrenca aos missionários, à igreja e no instituto. Nem lhe respondi. Onde for, vou sempre falar das condições na terra. LIXEM-SE LÁ as missões e o resto. A minha família, o meu povo vale mais que todo o resto. Tenho de estudar, desejar um pouco mais além e melhor em vez de me conformar com o pouco e remediado de hoje. Posso fazer mais e melhor pra Angola e a humanidade se me preparar mais. Oxalá dê certo. Boas relações sem violência nem ódio, só quando estivermos em pé de igualdade. Antes não. Tenho de viver pra mudar tal situação. Temos de ser seres humanos de verdade. Vitória ou morte. Vou ficar e continuar a luta por causa do povo que sofre lá dentro. (...) É preciso estudar sempre (Rodrigues, 2003, p. 52).

Rebeca Gaspar, Antónia Cabenda, Ester Webba, Leocádia de Jesus, Juliana de Almeida, Maria da Silva e tantas outras se revelaram como exímias professoras, recrutadas para fazerem a diferença nas novas gerações de mulheres que resgatariam suas dignidades de “mulher objecto para mulher sujeito”.



Figura 43- Úijia, Loide Almeida, Ruth Neto.

Loide Ana de Almeida Santos, uma das contemporânea de Deolinda Rodrigues, fez seus estudos primários na escola Evangélica de Luanda, e secundários no Liceu Nacional de Salvador Correia, hoje Mutu Ya Kevele, em Luanda. Fez o curso de Educação Cristã em

Carcavelos, Portugal em 1958- 1960. Frequentou as Faculdades de Coimbra e Lisboa nos cursos de História em 1962 - 65. Fez o curso de Inglês para estrangeiros na “*New York University*”, in 1965-66. Fez o Bacharelato na Universidade de Ohio Northern em Ada, Ohio, em 1968 como aluna transferida da Faculdade de Letras de Lisboa. Possui dois mestrados, pela Universidade do Temple, em Philadelphia: em Historia e em Educacao. Em Angola trabalhou na Escola Infantil da Cuca nos anos 1956 a 58 e também no colégio secundário da Missão do Quéssua e na escola Henda das meninas em 1960-61. Como Jovem, no ano de 1959, esteve na Alemanha - Dassel, participou do intercambio com a juventude de comunidades europeias, na Alemanha, França, Suíssa, Bélgica, etc, estreitando cada vez mais o espírito do nacionalismo angolano.

Foi professora das Escolas Públicas em Ohio e Filadelfia, professora Univesitaria “part time”, na Universidade do Temple em Filadelfia, no Departamento de Geografia e Estudos Urbanos. Ensinou também na mesma Universidade cursos não académicos, para estudantes estrangeiros. Professora voluntária no departamento Pan Africano. Trabalhou na Universidade do Kenya, em Nairobi, (Kabete Campus) acessorando um projeto de Nutrição, como “Fellow” do “International Foundation, for Education and Self-Help.” Seccao “Teacher’s for Africa”. Foi professora de Matemática e Inglês no colégio “Enseignement Secondaire de Omboue” no Gabão.

Durante a Guerra de libertação, participou nos programas dos estudantes, educando as massas americanas sobre o país Angola, a Guerra, a Paz e a Independencia. Fundou posteriormente a Liga Angolana-Americana de Amizade echamada a ser pesquisadora de projetos da UNESCO, sob ditâmes da Nova Dimensão das Nações Unidas.

2. O Metodismo, Palco da Grande Revolução e da Independência

A Igreja, em qualquer parte do mundo, deve ficar alarmada quando nenhuma mudança está a acontecer (Dodge, 1964, p. 83).

Descrevemos alguns fatores na vida do povo angolano no contexto político, económico e social — cenários que contribuíram na preparação do terreno que sustentou a permanência do protestantismo, o surgimento dos movimentos de libertação nacional, bem como a propagação de suas ideias liberais e libertadoras. Pois já dizia o Rev. Gaspar de Almeida em o *–Diário de uma Viagem –* “E para que não seja confirmado aquilo que nos dizem de que o africano é indolente, levantemo-nos todos nesta hora redentora e saibamos corresponder efectivamente aos grandes ideais que se alevantam para o nosso ressurgimento!” (Almeida, 1946, p. 31).

Na verdade, das igrejas foram feitos os ninhos dos protestos para a mudança. Era fútil o argumento colonialista segundo o qual, apesar da protecção das leis que a todos obrigam e defendem, o nativo não passava de um elemento de desordem na sua própria terra. De um modo geral, dizia o Bispo Emílio de Carvalho que “toda a oposição contra a injustiça era tida como uma política ‘subversiva’ e como uma afronta e ameaça à ‘segurança do estado’ colonial” (Carvalho, 1994, p. 25). Vivia-se em Luanda um clima de pressão policial com prisões pela polícia política portuguesa (PIDE) de nacionalistas, cujo julgamento ficou celebrenemente conhecido como o “Processo dos 50”. Parafraseando Dodge (1964), os pastores nativos foram presos, retirados espiritualmente de suas famílias e aprisionados sem julgamento por uma remota suspeita de que os mesmos estariam conectados com os movimentos para independência. Não obstante os administradores portugueses negassem a observação, havia uma latente suspeita quanto aos africanos educados.

Em 1959, foram presos numerosos angolanos e alguns portugueses. O regime ditatorial suprimira direitos, liberdades e garantias pessoais, designadamente o direito de reunião e a liberdade de associação. Dessas prisões e atitude repressiva para com angolanos, além do “Processo dos 50” saiu também o chamado “Processo dos 36”. No “Processo dos 50”, por

uma atividade partidária idêntica à de qualquer partido num país democrático, 61 arguídos foram julgados (alguns à revelia) e condenados a penas de prisão maior, acrescidas de medidas de segurança e da perda dos direitos políticos. No “Processo dos 36”, para evitar o julgamento de dois dos presos, um médico (Dr. Agostinho Neto) e um sacerdote (Cônego Manuel das Neves), o regime optou pela fixação de residência num campo de concentração — prática original destinada a acelerar o processo e a evitar a publicidade incômoda de um julgamento.

Destacaram-se, nesse período, dois grupos: o *ELA*, de António Pedro Benge, Fernando Pascoal da Costa, Joaquim de Figueiredo, Sebastião Gaspar Domingos, Noé da Silva Saúde, André Rodrigues Mingas, Pascoal Gomes de Carvalho Júnior, Belarmino Sabugosa van Dunem, Nobre Pereira Dias, Deolinda Rodrigues e José Manuel Lisboa; e o *grupo dos enfermeiros*, com Agostinho Mendes de Carvalho, Garcia Lourenço Vaz Contreiras, João Lopes Teixeira, Florêncio Gamaliel Gaspar, Gaspar Domingos, José Diogo Ventura, Adão Domingos Martins, Manuel Bernardo de Sousa, João Fialho da Costa. Nesses grupos, como nos referimos, havia muitos membros da Igreja Metodista Unida.

Com o desaparecimento físico de leigos, missionários, estudantes, pastores, conforme descrito nos fatídicos atos de perseguições, prisões e mortes ocorridos nos anos do conflito de alta intensidade, revelou-se que:

“A elite formada pela Igreja tinha efectivamente sido desmantelada na sua ação de recrutamento e mobilização para a resistência, o combate interno e o suporte externo aos movimentos de libertação nacional. O remanescente tinha de ser revitalizado e acrescido de mais alguns elementos” (Xavier, 2000, p. 58).

Em tudo isso se manifestava o prenúncio do envolvimento imediato dos movimentos de libertação nacional buscando, nas condições embrionárias de luta armada, a solidariedade e a determinante participação internacional. Na expressão de Deolinda Rodrigues a amigos de países africanos em relação ao apoio que se fazia necessário: “Eu disse-lhe que a PIDE estava a acabar conosco e o resto da África já libertada tem de nos ajudar” (Rodrigues, 2003, p. 28). Com os ventos da liberdade, a formação desestabilizou o regime colonial

português após 400 anos; o povo de Angola estava cansado de pacientemente esperar pela colheita do seu trabalho obediente.

A participação de líderes cristãos no movimento de independência dos países africanos demonstra que a fé não exclui uma visão crítica da realidade:

Alguns foram longe, como a dizer, faz pouca diferença o que aconteceu com eles pessoalmente; eles foram capazes de serem sacrificados para que seus filhos viessem a ter maior liberdade nos anos futuros. Eles reagiram contra a ação menos estrangeira dos portugueses não residentes, e especialmente dos missionários protestantes de quem eles sentiam que estragavam os africanos (Dodge, 1964, p. 111-113).

Estava, pois, evidente que para os protestantes a estratégia americana era o modelo de uma luta vitoriosa a seguir para a conquista da independência e para a constituição da república. Assim sendo, a história registra que a adoção desse modelo pelos nativos obrigou ao pagamento de um alto preço por conta dos seus mentores: “Os missionários eram acusados de colaborar com os terroristas. Alguns missionários foram aprisionados em Angola e mais tarde enviados para Lisboa. Algumas propriedades de igrejas foram confiscadas. Vistos para muitos missionários que pretendiam retornar foram negados. Mais pastores foram aprisionados” (Dodge, 1964, p. 116).

Contudo, um canto à liberdade despontava com o sacrifício e entrega de todos os explorados e oprimidos que acreditavam haver chegado o “dia D” e que reconheciam que “(...) não fora sem razão que o Bispo Taylor desembarcara em Luanda em 1885. A Igreja havia vencido as primeiras fases de evangelização. A liberdade aos cativos, preconizada por Cristo, se estava transformando em realidade” (Xavier, 2000, p. 61).

Com os sinais da revolução em pleno, os angolanos foram testemunhando a razia perpetrada pelo colonialismo português com as perseguições, exílios e mortes de centenas de milhares de seus filhos e filhas, o encerramento de igrejas, capelas, escolas e centros de evangelização apedrejados e destruídos pelo fogo. Esse cenário de devastação inspirou o Bispo Dodge à reflexão nos dias de esperança e de vitória que se seguiriam, incentivando os desalentados:

“A Igreja em Angola está sofrendo. Irá ela sobreviver? A Igreja levantar-se-á novamente, pois ela permanece viva no coração do povo. Como tem sido o caso ao longo da história, o sangue dos mártires de novo se tornará na semente da Igreja” (Dodge, 1964, p. 117).

Foram as independências africanas (em particular a do antigo Congo Belga), a recusa do colonialismo de uma via negocial que levasse à autodeterminação, a intensificação da repressão e do terror os fatores que conduziram a um caminho de sentido único em direção à Guerra Colonial. A guerra cavou ainda mais os ódios acumulados durante anos e anos de dominação colonial e contribuiu para dificultar todo o processo de descolonização.

A luta contra a Guerra Colonial veio a tornar-se também numa atividade jornalística e panfletária de denúncia e desmascaramento. Nos panfletos produzidos, obras de pequenos grupos, inúmeros apelos fortificavam a necessidade de recrutamento dos nativos e a desestabilização dos combatentes portugueses. Entre eles: *“Há um só caminho para a resolução dos nossos problemas: a independência do nosso país; Angola é nossa; Povo português, povo angolano — uma causa comum; Sabias que...; Tem tradições a luta do povo angolano; Soldados portugueses despertai; Heróis da luta anti-colonial* e outros.

Essa guerra e a barbárie a ela associada levaram à eliminação gradual de alguns punhados de missionários protestantes e a que se acumulassem ódios, cavando o fosso entre negros e brancos, vindo a assumir uma feição marcadamente racial, sem perdão e sem testemunhas. Ao angolano estava reservado um quotidiano de violência e discriminação. Com movimentos limitados, era mão-de-obra barata e pagador de impostos, submetido ao arbítrio das autoridades coloniais e sujeito a medidas vexatórias e a julgamentos sumários. Sem sombras de dúvidas, foi a educação o importante veículo que assegurou a reviravolta que levaria à concretização dos planos para a autodeterminação e independência.

2.1 Igreja, Célula Embrionária do Movimento Clandestino Revolucionário

A semente irá determinar a natureza da colheita, os campos estão agora brancos para a colheita. Sim, o tempo da colheita chegará logo. Quando

há muitos povos com a mente de Cristo, todos os sectores da sociedade experimentam mudanças (Dodge, 1964, p. 81-84).

Ao povo angolano: “Há um só caminho para a resolução dos nossos problemas: A INDEPENDÊNCIA DO NOSSO PAÍS – ANGOLA É NOSSA!” (Manifesto MPLA).

Na concretização dos sonhos de liberdade, soe dizer-se que “por mais longa que seja a noite, terá sempre de amanhecer”. E o dia esperado clareou de tal forma que tornou o confronto inevitável. A consciência estava mais que despertada. O tempo de contemplação deu lugar ao tempo da ação; será renúncia ou luta. As organizações começam a corporizar-se e as estratégias começam a definir-se. Será dentro ou fora do território. Há que se proteger a vida há muito humilhada e a terra espoliada.

Conforme relata Margarida Paredes (2010, p. 3), “grande parte da elite nacionalista angolana estudou nas escolas das igrejas protestantes. De igual forma, o historiador congolês Mabéko-Tali (2001, p. 82) reconhece a “predominância de dirigentes de filiação religiosa protestante”. No governo do MPLA no exílio além do presidente Agostinho Neto, o pastor metodista Domingos da Silva era o 2º vice-presidente e Deolinda Rodrigues, chefe dos assuntos sociais — o que leva a pensar que talvez os dirigentes tenham sido levados a reproduzir modelos e padrões da cultura religiosa que tiveram um papel importante na estruturação do Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA). É de se salientar que “o companheirismo entre o MPLA e os metodistas estava de tal maneira naturalizado que não era percebido pelos combatentes oriundos de zonas urbanas sob hegemonia católica” (Mabéko-Tali, 2001, p. 82).

Em 1960, a Polícia Internacional de Defesa do Estado (PIDE) deparara-se, em Catete, “com uma organização perfeita e decidida a entrar em ação violenta, dirigida por um responsável do MPLA”. Era tempo de se definirem as lideranças dos movimentos de contestação, reivindicação e de libertação. Destacam-se os seleccionadores precursores e autores morais da independência que, no contexto da Igreja Metodista, têm um representante no missionário pastor, superintendente e bispo Ralph Edward Dodge, também chamado “Bispo Revolucionário”, que despertou nos jovens a consciência

nacionalista. Inconformado com a situação e com o sistema que relutava em fazer a leitura errada dos sinais dos tempos, Dodge deu continuidade de forma mais ousada ao processo que levaria os jovens angolanos à busca da formação e da consciência libertária.

Para o triunfo da revolução, a Igreja, particularmente os jovens, contava com o apoio de Dodge, que “identificava-se com a causa do nacionalismo angolano, sobretudo no apoio a estudantes. A Igreja Metodista em Leopoldville daria o apoio necessário. Tal fora a promessa do Bispo” (Júnior, 2001, p. 10). Sob todos os riscos, Dodge assumiu garantir uma bolsa ao jovem António Agostinho Neto:

Dois anos após ter iniciado carreira como funcionário público, lhe terá sido atribuída uma bolsa de estudos da Igreja Americana Metodista, por interferência do Bispo Ralph Dodge, um velho amigo de seu pai e de quem ele próprio tinha sido secretário quando estudante no Liceu (Vários, 2005, p. 22).

Na hora da revolução, juntadas todas as vontades e com a lição aprendida, Brito Júnior e Irene Webba, ex-alunos metodistas, viriam a testemunhar da efervescência daqueles dias:

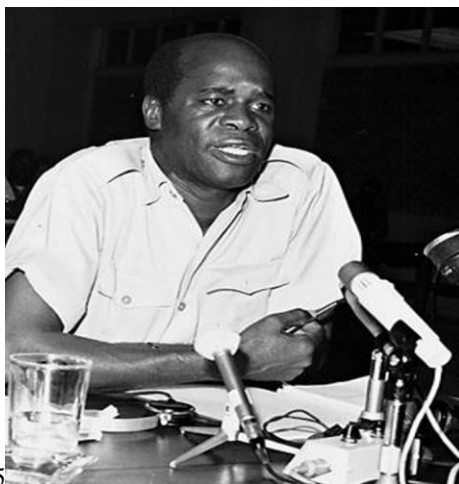
Os jovens metodistas se tornaram esteios da política do nosso país. A juventude se preparava politicamente para o futuro deste país. Sempre ouviam: “Vocês têm de estudar, só estudando vocês poderão mandar na vossa terra o país está a trilhar para a liberdade”, diziam os missionários (Júnior & Neto, 2012).

Combatentes destemidos na busca dos caminhos para a libertação de África, figuras como



Amílcar Cabral(44) e Eduardo Mondlane

Figura 44 e



Eduardo Mondlane(45) /Figura 45, pais da consciência nacionalista em África, aportaram em Angola e procuravam as sementes que germinariam para que a nação se emancipasse. Embora fosse católico, Cabral juntava-se com alguma frequência aos jovens metodistas e, uma vez questionado sobre tal atitude, dizia: “Aqui é aonde encontrei os jovens organizados politicamente também, não só pelo saber, com uma consciência política” (Júnior & Neto, 2012). Por sua vez, Eduardo Mondlane, metodista e dirigente da luta de libertação nacional em Moçambique, reuniu-se com a juventude metodista angolana e disse:

Vocês devem se preparar para o futuro deste país. Todos não podem fugir; alguns terão de ficar para a luta no interior. Quando chegou a altura da fuga para fora e para a luta de libertação, a juventude da Igreja quase desaparecera toda. Neste contexto, concomitantemente o ensino e a política se engajavam (Júnior& Neto, 2012).

Outros depoimentos informam: “A Igreja ajudou-nos a fugir” (Filipe, 2012). “A PIDE estava ao nosso encalço. Todos os estudantes que tivessem luzes estavam sob os olhos da PIDE” (Matross, nov. 2012).

O jovem Isac Aço, angolano e missionário metodista, que anos mais tarde viria tornar-se bispo no Brasil, ao presenciar a morte de muitos amigos e a prisão de missionários americanos em 1961, em meio ao grito de liberdade afirmara que: “É neste ínterim que o Bispo Dodge me pergunta: *Queres estudar Teologia no Brasil?* Respondo: *Sim, gostaria!* E adianto: *Quando?* Na próxima semana, se for possível” (Aço, 1992, p. 26). Para o grande

mestre e apoiante da causa da libertação, o momento era aquele para romper-se, de uma vez por todas, com as forças que produziam a morte e desolação, da juventude mobilizar-se e buscar respostas à arrogância do regime, como viera a certificar-se em suas reflexões:

Os estudos nos dariam mais condições para lutar em favor do povo. Sair, no entanto, nos constrange. Mas é necessário. Nosso trabalho com as escolas estava destruído. As escolas foram transformadas em quartéis, as pessoas fugiram para as matas, toda a área ficou interditada. O Bispo Dodge sabia que este era um tempo de espera — um tempo para deixar que os africanos assumissem seu destino — e que era bom ampliar nossa “formação” para poder continuar mais tarde, onde fosse possível (Aço, 1992, p. 27).

“Aliás, para mim, Bispo Dodge é um dos líderes cristãos mais significativos neste século” — dizia o Aço (1992, p. 27). século” — dizia o Aço (1992, p. 27).



Figura 46- Ralph Edward Dodge

O pastor protestante Melvin Black, que vivera longos anos em Angola, ao fazer menção a Dodge comentava como este estava a par da situação explosiva no país e apoiava as aspirações dos povos africanos na África Austral, olhando para a tarefa bem executada pelos protestantes no que se refere à educação dos povos nativos.

A infiltração protestante no espaço antes considerado do domínio católico romano tem sido responsável pelos atritos ao longo dos anos. Os fazendeiros de café, em particular, sentiam que a Igreja Protestante os traía quando estes educavam os rapazes e raparigas africanos, de quem os fazendeiros dependiam como mão-de-obra barata. Diziam que a Igreja está alienando a classe trabalhadora servil (Dodge, 1964, p. 113).

O Bispo Emílio de Carvalho, por sua vez, testemunhava que:

Embora ele próprio, o Bispo Dodge, tenha sido também um missionário, ele aceitou esse desafio. Ele alegrou-se de saber que o tempo da colheita tinha chegado e que os longos anos de esforço missionário tinham agora produzido filhos e filhas nativos habilmente qualificados para tomar a responsabilidade total (Emílio apud Graça, 2011, p. 71).

Dodge, fazendo uma leitura sucinta relativamente ao ambiente estressante que se vivia naqueles dias, afirmava:

Os constituintes da Igreja em Angola tiveram esperança que algumas transições pacíficas iriam acontecer, dando aos africanos mais voz nos assuntos do seu país. Depois dos massacres, tornou-se evidente que a tão proclamada política de “assimilação” era nada mais do que uma tela por trás da qual a supressão dos povos africanos iria continuar. Agora a morte foi amaldiçoada e a luta estava em vigor (Dodge, 1964, p. 115).

Em seu livro *Angola: contribuição ao estudo da génese do nacionalismo moderno angolano* (período de 1950 a 1964), Edumundo Rocha afirma:

Nós desconhecíamos totalmente a influência decisiva que as igrejas protestantes, sobretudo a Metodista Americana, sempre tiveram não só na emancipação dos jovens africanos, especialmente em Angola (escolarização, profissionalização, atribuição de bolsas de estudos em Portugal, nos EUA e na Suíça, etc.), como também na difusão das ideias nacionalistas e até mesmo no apoio decisivo à estruturação e desenvolvimento da UPA (Rocha, 2009, p. 180).

Era a vitória da vida sobre a morte; era a ressurreição esperada no terceiro dia. O processo de seleção de jovens a instruírem-se dentro e fora do país deu início a uma revolução silenciosa que viria, mais tarde, a estimular o povo para um conflito declarado contra as forças de dominação estrangeira.

2.2 Exílio - Retorno impossível

Há homens e mulheres e jovens em África e em outras partes do mundo que, em desespero, pensam que algum tipo de mudança de suas condições presentes seria bem-vinda. É desesperante o método lento e inefectivo usado por aqueles no poder que fazem o povo voltar-se para a violência (Dodge, 1964, p. 84).

Muitos foram os angolanos metodistas que, após um período de formação académica no estrangeiro, não conseguiram voltar para o seu país. Para além de temerem por suas vidas, eles ganharam consciência do estado de opressão e exploração a que seus irmãos e irmãs estavam votados e viviam clamando por libertação.

Esse elevado espírito de angolanidade, quer nos movimentos internos, quer externos, exigia a seleção de um terreno neutro no qual deveriam juntar-se para a criação das estratégias que os levaria à independência. Assim, em jeito de manifesto na declaração para a indenpendência, lia-se: “Ninguém hoje tem ilusão de procurar encontrar a solução dos nossos problemas económicos, políticos e sociais fora da independência nacional...” (Mateus & Mateus, 2011, p. 63).

No calor da libertação também foi notório o papel das mulheres nas várias lutas, uma vez que “os sujeitos históricos dessas metas narrativas são quase sempre homens, líderes históricos investidos de um discurso libertador, ficando as mulheres invisíveis como actores da história ou como sujeitos que lutaram, se interrogaram, analisaram e produziram ideias” (Paredes, 2010, p. 14-15).

Deolinda Rodrigues relata que, não se adaptando ao ambiente de vida como estudante nos EUA, regressou à Kinshasa, onde se engajou na luta de libertação de sua pátria, desenvolvendo uma atividade política notável, chegando a empunhar a arma para lutar de forma concreta pela libertação de Angola. Enquanto no exílio desabafou: “Quando olho para a foto do Roberto preso... não tenho coragem nenhuma de me afastar da luta para

continuar os estudos... O que interessa mesmo é só avançar a luta d'Angola. O resto não tem importância e não devo ligar a tudo” (Rodrigues, 2003, p. 62).

A saída dos estudantes africanos de Portugal foi patrocinada pela Assembleia Mundial das Igrejas Protestantes e pela CIMADE, organismo francês de origem protestante. Os jovens protestantes no estrangeiro estavam mais politizados do que se pensava e reconheciam como dirigente da luta anticolonial um dos seus, o Dr. Agostinho Neto. Como confirma Rocha:

Os estudantes angolanos protestantes dos lares do Lumiar e de Carcavelos vieram em dezembro de 1960 ao aeroporto de Lisboa, em grande número, em sinal de protesto contra o envio para o desterro em Cabo Verde, de Agostinho Neto, também ele protestante (Rocha, 2009, p. 196).

Em torno do Bispo Dodge e de seu secretário particular, Antonico, reuniram-se várias simpatias e solidariedades, dentro e fora do país. Nas cadeias do Tarrafal, no reencontro com António Agostinho Neto, o ancião Mendes de Carvalho recordava o diálogo mantido com seu amigo dos tempos da missão evangélica:

Depois de muito recordar passagens da Missão Evangélica de Luanda, onde durante anos estivemos internados, e perguntar por muitas pessoas, algumas já falecidas, o camarada Neto estava ao corrente, muito antes de entrar no país, no dia 4 de fevereiro de 1975, numa das mais apoteóticas recepções jamais vistas, que com a sua presença honrou o dia heróico do começo da luta de libertação nacional (Carvalho, 1990, p. 73-94).

Como nos referimos, para alguns estudantes agora formados o retorno tornara-se impossível. O sistema sentia a ameaça que representava qualquer um dos que buscaram formação no exterior do país. Aos momentos de incerteza relativos à acolhida no país que os viu nascer dizia Aço (1992, p. 28). “O tempo passava rapidamente e chegou o dia de nossa formatura. Só não sabíamos para onde ir. Nosso bispo de Angola, um norueguês, nunca nos escreveu. Sabíamos que não poderíamos retornar. A polícia já nos mandara recado”.

No interior do país, sopravam forte os ventos da revolução e os galhos das árvores já não se continham. Era chegada a hora do apartar-se para o confronto. “O amor à pátria e o crer pela liberdade iluminavam a consciência desses jovens com princípios nacionalistas, obrigando muitos deles a abandonarem o Liceu para se enquadrarem na guerrilha” (Júnior, 2001, p. 6).

Por mar, terra e ar saíram de Angola muitos jovens e adultos descontentes, tendo alguns partidos para não mais voltar, outros aguardado os ventos da mudança e outros, ainda, parado no campo de batalha, onde enfrentaram os colonialistas portugueses de armas na mão. Produto de sua formação e bravura destacamos o grupo chefiado por José Mendes, que inicialmente era composto por quatro elementos: Analide Veríssimo da Costa, José Agostinho Neto (Lolo), Roberto de Almeida e Elísio de Figueiredo, tendo sido somente este último e Ismael Martins os que empreenderam a fuga, junto com José Mendes, para o Congo.

Segundo Paulo M. Júnior, para a compra da passagem que facilitara a fuga foi utilizada a verba no “montante equivalente à renda de casa do mês de janeiro de uma propriedade de pertença da Caixa Preventiva de Socorros Mútuos, uma associação mutualista dos membros da Igreja Metodista cujo pai [de Ismael Martins] e outros dirigentes religiosos eram responsáveis” (Júnior, 2001, p. 9).

Dos vários companheiros que haviam também empreendido a fuga para o maquís, destacam-se ainda José Eduardo dos Santos (ex-Presidente da República de Angola Independente, neto de avós metodistas), Roberto de Almeida, João Filipe Martins, Rodolfo Bernardo, Pedro de Castro Van-Dunén (Loy), Inocência Maurício, Carlos Rúbio, Mateus João Neto, Eduardo Africano, Enoc de Vasconcelos e tantos outros. Conforme lembra Júnior:

O Henda professava a religião dos pais antes da ligação com o movimento. O certo é que em discussões do género ele demonstrava que possuía crença na Bíblia. Para Henda, a Bíblia correctamente interpretada podia também servir de orientação para a liberdade dos povos africanos. Por isso não compreendia o porquê é que éramos forçados a aceitar a política dos

colonialistas como se da vontade de Deus se tratasse. No caso concreto da luta em que participava, expressava com muita vontade a fé no combate vitorioso, tinha plena convicção de que o mesmo não era em vão, pois existia uma verdade pela qual outros povos conheceram e guiaram-se para atingirem as suas independências e não caberia a ele desviar-se dessa luz que brilhava cada vez mais à medida que aumentavam as vitórias contra o colonialismo (Júnior, 2001, p. 39).



Figura 47- Comandante Hoji ia Henda

José Mendes e companheiros viajariam de Luanda ao Uíje. Os jovens contavam com o apoio do bispo norte-americano Ralph E. Dodge, que concedeu-lhes bolsas de estudo para os Estados Unidos da América, pois este se identificava com a causa do nacionalismo angolano. A Igreja Metodista em Leopoldville dera o apoio necessário. Entretanto, na véspera da partida para Nova Iorque, em junho de 1961, José Mendes decidira abandonar o projeto da viagem. Ainda no mesmo ano, uma outra bolsa para a ex-Tchecoslováquia havia sido recusada pelas mesmas razões. Era o momento de opção e ação para José Mendes.

Para José Mendes as bolsas eram importantes, mas o estudo da arte militar era prioritário, tendo em conta a via armada adoptada pelo movimento para a libertação do país. Essa opção vincava bem a característica do futuro comandante. O tão temido comandante, que no calor da batalha viria a tombar em combate, tão certo como eram as suas convicções na vitória do povo, como que a prever sua morte dizia aos seus companheiros da última batalha: “Quem sabe se apanharei um tiro e fico lá” (Júnior, 2001, p. 38).

Recordações e elogios vários sobre sua bravura, provenientes de destacados dirigentes, foram proferidos após sua morte em combate, a 14 de abril de 1968. Em agosto do mesmo ano, o MPLA, em sua Assembleia Regional, reconhecendo sua dedicação e determinação

pela defesa da causa do povo angolano, atribuiu ao comandante Henda o título de “Filho Querido do Povo Angolano”. A seu respeito disse o Dr. António Agostinho Neto:

O camarada Henda foi um jovem que personificou a luta da nossa juventude, nas múltiplas características, para que a revolução triunfasse. Homem de coragem, sem temor, capaz de enormes sacrifícios, estudioso, compreendendo bem as realidades do seu povo. Ele é um símbolo para todos, e muito especialmente para a nossa juventude (Júnior, 2001, p. 40).

Roberto de Almeida, seu antigo companheiro juvenil nas lides metodista, assim se referia:

A conduta positiva do comandante Hoji ia Henda, a sua inteira devoção à luta de libertação, a sua intrepidez, o seu caráter firme e decidido, a sua total entrega no cumprimento do dever vieram apenas confirmar as qualidades de caráter que ele revelava já desde a sua juventude (Júnior, 2001, p. 41).

Na realidade, são muitos os heróis dessa pátria, cujos nomes a história encarregar-se-á de registar para memória e valorização dos processos históricos ocorridos antes da independência nacional. Os panfletos que apelavam à desestabilização do governo português e ao ingresso na luta de libertação eram produzidos no Centro de Dactilografia da Missão Evangélica de Luanda, a cujos equipamentos José Mendes, Adolfo João Pedro e alguns companheiros tinham acesso após frequentarem o primeiro curso de dactilografia, em 1957. Estes e outros faziam parte da elite de angolanos amadurecidos — no dizer de Xavier (2000).

Alguns dos que saíram, cursando nas mesmas escolas na metrópole, arriscaram-se a voltar e, no país, foram votados ao mais flagrante desprezo; na maioria, foram os mais desgraçados aqueles que aparentaram hábitos civilizados e usufruíram direitos que só a educação confere.

2.3 Perseguições, prisões e mortes no interior de Angola

Quem faz mal, pensa mal; e o homem mau é naturalmente levado a ver mil males que na realidade não existem; e torna-se extremamente irritável a cada passagem de um vulto, a cada sopro da brisa (Assis, 1985, p. 140).

Há que fazer frente à revolução que hoje agita a África (Fernando Resende, em relatório sublinhado por Oliveira Salazar).

O governo português adormecera sobre os falsos pilares de sua ignorância e arrogância, iludindo os seus concidadãos e todos aqueles que, de forma menos cautelosa, embarcaram no discurso demagógico dos governantes. Estes, ao fim de vários séculos, despertariam dramaticamente do sonho da casa própria.

Era sabido que a Carta das Nações Unidas estipulava que os países membros tinham o dever, perante as colónias, de “desenvolver o autogoverno, tendo em devida consideração as aspirações dos povos, e assisti-los no progressivo desenvolvimento das suas livres instituições” (Mateus & Mateus, 2011, p. 19). Os cidadãos supostamente gozavam de direitos e deveres prescritos na Constituição Portuguesa. Tal estatuto não era mais do que o despistar da pressão da Comunidade Internacional e o apertar do cerco em torno dos nativos, que de compatriotas eram tidos como inimigos.

Em Angola, “todos os governos coloniais tiveram sempre medo da promoção intelectual dos indígenas. Temiam que, dentre os promovidos, surgissem líderes que pudessem causar problema” (Noré, 2003, p. 114). Na verdade, enquanto o preto for menos treinado tecnicamente, ele é “bom rapaz”. Mas se o preto abre os olhos, vira logo comunista, etc. O preto, para o homem branco (*ngueta*), é um anjo enquanto agir como um bebé e nunca como um indivíduo adulto.

Nisto residiu a fúria manifestada pelo colonialismo português: tendo consciência do mal que impingiam ao povo, desconfiavam de uma retaliação que não sabiam nem quando e nem onde poderia iniciar. A chamada “Revolta de Catete”, em 1922, na realidade foi produto dessas desconfianças. Com o receio de ser atacado, o sistema atacou primeiro as

populações com o firme recado que consistia em “ensinar os pobres indígenas a deixarem-se roubar, ficando calados” (Assis, 1985, p. 19). Todos os meios se mostrariam legítimos quando o interesse fosse o de abater o inimigo autoctone. No seio do regime colonial português, caberia o pretexto de inventar-se uma revolução de indígenas, culpabilizando os mais civilizados de entre eles.

Já as revoltas de 4 de fevereiro e de 15 de março do ano de 1961 foram iniciativas dos negros autóctones, exaustos e agastados de tantos maltratos, nalguns casos nem mesmo consentidos por seus compatriotas mais atentos. Foram muitas as decepções dos exploradores europeus, relatadas após várias investidas protagonizadas no interior de Angola. Mayer Garção, após ter constatado *in loco* o fenómeno discriminatório escreveu:

(...) toma-se posse duma imensa região, escravizam-se os naturais, incendeiam-se as aldeias, chama-se propriedade conquistada à terra onde se pôs os pés e aos homens em quem se fixaram os olhos, usufruindo toda a produção, determinando em todo o território, e a única desculpa que encontra a civilização para fazer isso é a incapacidade moral e intelectual dos nativos para se administrarem a si próprios e a sua terra, e a única obrigação que diz reconhecer é a de emancipar esse povo por meio de difusão da claridade mental, a fim de um dia lhe entregar o que é seu. Depois de, durante séculos, se desbravar a floresta, dizimando a raça, porque não encontrou melhor meio de salvar do que matar, essa civilização tomou hábitos do sertão e revela-se mil vezes mais odiosa do que a ferocidade indígena, porque agrava o crime com o conhecimento do crime, quer dizer, com a responsabilidade. A luta entre o civilizado e o nativo deslocou-se, pois, por uma inversão tanto mais espantosa quanto ela parece justificar-se. Porque a luta, não tendo possuído o cunho nobre que imprime a defesa dum princípio superior por parte do primeiro, demonstrou, da parte do segundo, esse desejo humano da independência que revela no homem a única causa por que ele o merece ser (Garção, apud Assis, 1985, p. 120).

Ainda no mesmo diapasão, vemos Henrique Guerra numa reação crítica ao regime, prevendo o princípio do fim da colonização. Ele reconhecia que, da parte do Estado português:

Esta política de perseguição acintosa, de violência, fora da lei, contra os nativos, está criando uma atmosfera perigosa contra a dominação portuguesa. É preciso pôr termo a esta situação, deixando que os nativos usufruam os seus direitos, garantidos pela Constituição da República e pelas leis do país. Uma ação firme, que restitua junto deles o prestígio à soberania de Portugal, e que os conduza ao caminho da civilização, adentro das fórmulas legais e da justiça, facilmente conseguirá dissipar os ódios que andam sendo acumulados pelos processos despóticos que acabo de narrar (Guerra, apud Assis, 1985, p. 20).

Dos supostos civilizadores nascia uma selvageria jamais registada nessas terras. Estava decretado o princípio do fim.

2.4 Os Movimentos de Pressão Contra o Colonialismo Português

A solidariedade é vida, mas é preciso temperá-la com a verdade e a justiça (Rodrigues, 2003, p. 61).

O tempo da solidariedade chegara. O mundo não conseguira ficar impávido perante o cenário escravagista nos países colonizados de África. Mediante a expansão do evangelho, a verdade tornara-se conhecida; por ela a autodeterminação dos povos.

Em Angola, já no contexto das lutas de libertação, destacamos a pressão que os EUA exerciam sobre o colonialismo português e suas formas de discriminação. Os ecos da selvageria se espalhavam pelas nações; a grandeza da violência depertava os gestos de solidariedade para com o povo angolano. Por se tratar de um dos últimos bastiões, em África, em que se fazia sentir fortemente o espectro do colonialismo, das Nações Unidas

começaram a soar as primeiras vozes que exigiam uma mudança por parte do governo português.

O problema de Angola começou a ser discutido em 13 de março de 1961, no Conselho de Segurança. A Libéria, o Ceilão e a República Árabe Unida apresentaram um projeto de resolução em que se convidava Portugal a efectuar reformas que conduzissem à autodeterminação e propunham que uma subcomissão das Nações Unidas investigasse a situação de Angola. Os EUA, embora algumas vezes se mostrassem aliados do governo português, particularmente no quadro da OTAN, outras vezes, volvidos na sua gênese de matriz cristã, procuravam se opôr às práticas desumanas do colonialismo. Na sessão despoletada pelos três países acima referenciados, o Conselho votou a favor da investigação, colocando-se pela primeira vez contra a política colonial do regime de Lisboa.

Outrossim, eram necessárias medidas de ordem política, económica e social nas colônias visando às melhorias de vida de todos os que viviam sob a administração portuguesa, abrindo, assim, caminho para a autodeterminação. No intensificar da luta, em resposta às solicitações o regime ampliou a colonização branca e promoveu reformas de conteúdo mais formal e demagógico do que real, tais como as leis da concessão de terras, do trabalho e o alargamento da escolaridade, dando a ideia de uma igualização, pelo menos aparente, de brancos e negros. Era, pois, natural que os africanos se sentissem insatisfeitos e sonhassem com a independência que países vizinhos já tinham alcançado. Contudo, é imperioso destacar que a Guerra Colonial foi: “o rastilho de fogo em que perecerá um regime que, sabemos hoje, não era cego nem surdo à realidade que o cercava, mas que escolheu levar Portugal até ao abismo da destruição para defender os interesses dos grupos que se alimentavam dela” (Mateus & Mateus, 2011, p. 234).

Para Portugal, negociar o caminho que levaria as colônias à independência estava fora de questão, uma vez que tais medidas reflectiam simplesmente uma ingerência nos assuntos internos da colônia, cujas condições de vida começavam, a seu gesto, a melhorar. Em 15 de dezembro de 1960, na Assembleia Geral, fora aprovada por 68 votos a favor, 6 contra e 17 abstenções, uma resolução que obrigava Portugal a prestar informações sobre a situação

nos territórios ocupados. A persistir os desequilíbrios e a relutância em relatar a vida nas colônias, a 21 de abril de 1961 foi aprovada nova resolução da Assembleia Geral em que se chamava a atenção ao governo português para a urgência de introduzir reformas em Angola. Novamente uma comissão de inquérito fora encarregada de examinar a situação naquele território, enquanto iam-se avolumando as reuniões em torno da busca de soluções para as colônias. Num gesto tolerante, em 19 de Maio daquele mesmo ano, uma resolução do Comité de Informações salientava o fato de Portugal não ter fornecido às Nações Unidas elementos sobre os territórios que administrava e nem ter manifestado intenção de fornecê-los. De 6 a 9 de junho, instado a ocupar-se uma vez mais da situação de Angola, o Conselho de Segurança aprovou uma resolução por 9 votos a favor, marcadamente o dos Estados Unidos. Num misto de revolta e desespero, António de Oliveira Salazar, então Presidente do Conselho de Ministro de Portugal, julgara que os Estados Unidos da América cometeram um grave equívoco ao considerarem o ultramar português como território de pura expressão colonial. Salazar declarara, então, que o seu regime não modificaria a sua política colonial e assim se expressara:

Sejam quais forem as dificuldades que se nos deparem no nosso caminho e os sacrifícios que se nos imponham para vencê-las, não vejo outra atitude que não seja a decisão de continuar. Essa decisão é um imperativo da consciência nacional que eu sinto em uníssonos com os encarregados de defender lá longe pelas armas a terra da pátria. Essa decisão é-nos imposta por todos quantos, brancos, pretos ou mestiços, mourejando, lutando, morrendo ou vendo despedaçar os seus, autenticam pelo seu mesmo martírio que Angola é terra de Portugal (Mateus & Mateus, 2011, p. 194).

Sem dúvidas, havia a esperança de que Portugal pudesse resistir até que mudassem de opinião os que, no Ocidente, criticavam a sua política colonial. Com vistas a tranquilizar Portugal nas suas inquietações, ainda mais um grupo de trabalho do Departamento de Estado dos EUA recomendou o envio de um emissário especial para falar com Salazar numa diligência em linguagem dura, que favorecesse inclusive a concessão de direitos políticos e económicos aos africanos, ao mesmo tempo em que prometia auxílio financeiro norte-americano e apoio político na ONU. Em vão, finalmente, o relatório do

Departamento de Estado recomendava “que se recusassem ao governo português licenças de importação de material de guerra” (Mateus & Mateus, 2011, p. 194).

Enquanto isso, já eram grandes também os corredores que se faziam interna e externamente por conta dos que advogavam os seus direitos de manifestação e de organização para a luta clandestina e armada. Entretanto, seria de esperar que os nacionalistas já tivessem instituído um governo provisório em Angola que os EUA pudessem reconhecer.

Reconhecemos que a posição de alguns setores de comando dos EUA em relação ao colonialismo português, dado os seus interesses, era caracterizada como de permanente duplicidade. Por um lado, mostravam-se solidários com a luta dos povos oprimidos, mas, por outro, “forneciam armas, enviavam para Angola conselheiros militares especializados na contraguerrilha e eram o terceiro maior investidor nas colónias. Simultaneamente, iam apoiando algumas forças nacionalistas em presença, como a UPA” (Mateus & Mateus, 2011, p. 195).

Num facto extremamente marcante e imprevisível para Portugal, na sua qualidade de país católico apostólico romano, os seus governantes se viram surpreendidos, se não mesmo



traídos, quando

Figura 48- Recorte do Jornal DN

... em 1970, com a presença de 177 organizações de 64 países, realiza-se em Roma a 2ª Conferencia Internacional de Solidariedade para com os povos das colónias portuguesas. E o Papa Paulo VI recebe em audiência, no Vaticano, Agostinho Neto, Amílcar Cabral e Marcelino dos Santos, dirigentes do MPLA, do PAIGC e da FRELIMO (Mateus & Mateus, 2011, p. 199).



Figura 49- Líderes dos Movimentos

de Libertação de África recebidos em audiência pelo Papa da Igreja Católica.

Eram, certamente, os primeiros sinais de que a religião cristã, particularmente a Igreja Católica, começara a mostrar-se sensível à causa dos povos oprimidos de África e que olhava com bons olhos a necessidade da autodeterminação desses países, embora não tivesse advertido de forma contundente aos detratores, que se assumiam católicos praticantes, a acabarem com os maus tratos e os genocídios.

Havia a necessidade de pôr termo, rápida e incondicionalmente, ao colonialismo sob todas as suas formas e manifestações. A sujeição dos povos a uma subjugação, dominação e exploração estrangeiras constitui a negação dos direitos fundamentais do homem e é contrária à Carta das Nações Unidas, pelo que compromete a causa da paz e da cooperação internacional.

3. Ambiguidades no Paradigma Educacional Missionário

“Juntos sim, mas não misturados”.



Figura 50- Juntos sim, mas não misturados.

Nessa conexão formal entre educação e missão, apesar de tudo, é claro que os processos não são perfeitos e verificaram-se muitas anomalias nas quais se misturam os Metodistas

com os Católicos sem as devidas ressalvas, assim reiteramos a constatação de Westermann quando enfatizava:

Eles foram pioneiros em um campo totalmente novo e foram obrigados a cometer erros até que encontraram seu caminho para os corações e mentes das pessoas que eles queriam servir. Não é surpreendente que os resultados obtidos não correspondam ao trabalho dispendido. Para ser realmente justo com eles, seu trabalho deve ser julgado por seus esforços e não pelo seu resultado visível (Westermann, 1937, p. 136).

Essa citação reflete bem não só o reconhecimento da ação missionária em todas as partes de África, mas também revela o lado fraco, humano que os acompanhava na política discriminatória “do juntos sim, mas não misturados”. São várias as testemunhas que, vivendo a realidade missionária, não ressaltavam atitudes como ao nível da convivência. Como afirma Baur (2002, p. 96), “a primeira necessidade de um empreendimento missionário é usualmente a existência de um clero indígena” — mesmo quando, na prática, o clero africano era tão somente colocado na condição subalterna. Contudo, não podemos nos esquecer do movimento leigo, o qual sempre assegurou a fertilidade do solo, pois os leigos eram os verdadeiros *torchbearers* da fé.

Os instrutores escolares, ambos os angolanos e os missionários, pareciam convencidos de que a educação dos africanos deveria limitar-se às habilidades que eles poderiam usar nas áreas rurais. Era característico, no período colonial, que não teria ocorrido a muitos dos missionários e portugueses o preparar ou equipar os negros angolanos para o trabalho ou sobreviver na cidade. A salvação para os cristãos angolanos teria de ser encontrada na vida simples da área rural, fora da corrupção das metrópoles. Mas a liderança na nossa Igreja parecia não saber como usar as habilidades daqueles enviados para o exterior a estudar. Retornar à casa significa enfrentar duas forças: a liderança negra da Igreja angolana, por um lado, e os missionários, por outro lado (Chipenda, 1996, p. 27, 31).

As relações de poder e desigualdade entre as culturas e os grupos ou nações que as produziam exigiam um preço pela *solidariedade* e o cumprimento das regras paternalistas

nas missões, onde *o preto* era infantilizado no nível de liderança. “Muitos missionários sentiam e agiam como superiores aos angolanos e não se socilizavam com os angolanos. Mesmo nas Conferências da Igreja os missionários sentavam-se em uma mesa só e os africanos, em outra” (Chipenda, 1996, p. 29). Ao nível dos cultos:

Na igreja há uma missa pra os pretos e depois outra pra os brancos. Não se misturam. Os gajos da missão querem que a gente lhes cubra de agradecimentos pela porcaria da bolsa que nos dão e faça propaganda das missões deles [que] não só nos colonizam, mas destróem a nossa cultura e a nossa própria religião [...] Tu sabes bem a vida que se leva quando nos agarramos às missões: o preto é sempre nené (Rodrigues, 2003, p. 34).

Nessa linha, afirma o Bispo Quipungo:

Um problema sério se desenha no seio do metodismo. Os 75 anos de trabalho missionário em Angola prepararam a seara e obreiros subordinados. Os missionários não se deram ao incómodo de formar líderes para essa Igreja que fora construída por um pesado aparelho burocrático e administrativamente elitista (Quipungo, 1987, p. 110).

Isso pode ser explicado pela relutância dos missionários em treinar pastores locais. Muito dificilmente os africanos ocupavam cargos de liderança nas igrejas locais. Os europeus, por outro lado, estavam satisfeitos com a Igreja que mantinha as características ocidentais. No contexto da formação da liderança nativa, como vínhamos nos referindo, a prática não fora somente no seio do movimento protestante; também com a família católica vemos que os que foram para o exterior conheceram a mesma forma dupla de discriminação.

Dos aspetos fundamentais no processo de enraizamento para uma Igreja nativa, o esforço era cativar através das famílias — base da manutenção da fé — e apostar no investimento que era a formação do clero nativo. Os jovens africanos levados para a Europa foram afastados de suas famílias, pois o ambiente de origem era considerado nocivo por não ser civilizado e evangelizado. Surge, então, o negro africano como agente da própria evangelização.

Constava do plano das missões católicas, segundo Patrícia T. Santos (n.d.), não só o anúncio do Evangelho, mais a forte convicção estratégica de ser necessário “levar crianças africanas para a Itália, a fim de serem evangelizadas, preparadas e reinseridas, quando adultas, na realidade africana”⁹. Esse plano também viria a responder o problema da rejeição dos missionários pelas comunidades das quais os mesmos não faziam parte. Nesse período, africanos foram educados em Lisboa e encorajados a se tornar padres e a participar activamente do trabalho da Igreja na África.

Os retornados tiveram muitas dificuldades em se adaptar ao continente africano. Eles já não eram mais africanos e não se sentiam como legítimos ocidentais. Essa readaptação gerou conflitos entre os nativos e com os colonizadores brancos, mas abriu caminho para a chegada dos missionários ocidentais. O paternalismo clerical missionário deixava pouco espaço para o surgimento de um clero de origem local. Daí que,

apesar de a formação de padres ter começado em 1882, houvesse apenas 140 padres africanos em 1970. Foi esse o ano em que a África portuguesa teve o seu primeiro bispo negro, Monsenhor Eduardo Muaca, então auxiliar do arcebispo de Luanda, a quem sucedeu em 1975 (Baur, 2002, p. 353).

Os missionários foram os primeiros a manter escolas de primeiras letras e talvez até outras de estudos mais adiantados, mesmo que o seu funcionamento fosse irregular. A formação desses padres era deficiente, pois não funcionavam regularmente as aulas ou os cursos de preparação eclesiástica; faziam estudos muito irregulares, quase sempre dependentes da dedicação, da disponibilidade, do interesse, da competência de outros clérigos, quase sempre membros das congregações religiosas estabelecidas em Luanda. Chegou-se a acusar o bispo de ordenar padres que mal liam e compreendiam o latim litúrgico. Dizia-se deles, por extensão, que eram quase analfabetos... Eles mesmos se sentiam diminuídos

⁹Recuperado de <http://proafrouerj.xpg.uol.com.br/patricia3.pdf>.

perante os sacerdotes europeus; e estes, por sua vez, nem sempre adoptavam atitudes razoáveis e compreensíveis, antes alargavam ainda mais o fosso que os separava.

O clero nem sempre exercia a sua missão com os olhos exclusivamente postos no prémio celeste, desinteressado dos bens, honras e vaidades terrenas. Tomava a peito, com exagerada veemência, a defesa dos seus interesses imediatos, confundindo muitas vezes o serviço da Igreja com as conveniências e vaidades pessoais. Algumas vezes se deixaram contaminar pelo vírus da ambição, da cobiça, da avareza, da inveja e da sensualidade (Santos, 1998, p. 66).

Os trabalhos missionários do sertão eram praticamente infrutíferos. Algumas vezes, a *tradição gentílica* manifestava-se bastante às escâncaras, porque não tinha sido sublimada por meio de uma preparação intelectual, moral e religiosa perfeita, aceitando com frequência costumes e até erros que não eram de aceitar.

Frei Miguel Angelo Nossez, missionário capuchinho, dizia que:

Os padres que exerciam o seu ministério no interior da África, ou eram criminosos fugidos à justiça, ou eram condenados a degredo e enviados para os presídios do sertão, ou então eram autênticos comerciantes que procuravam aumentar os seus cabedais, negociando com o gentio e muitas vezes mesmo em escravos (Santos, 1998, p. 66).

D. João Manuel de Noronha, marquês de Tancos, que governou Angola de 1713 a 1717, dizia claramente e sem procurar manter segredo da sua pouco agradável opinião que:

Os padres de Angola, sem excluir os de Luanda, eram quase todos bêbedos e desonestos, vivendo em estado de mancebia, sem se importarem com o escândalo do seu procedimento, nem com o mau exemplo que davam aos nativos e aos colonos (Santos, 1998, p. 66).

Os religiosos da Companhia de Jesus, tinham mais queda para o ensino do que para a evangelização sertaneja. António Albuquerque Coelho de Carvalho escreveu, logo em

1722, quando tomou posse do governo, que ficara surpreendido perante os diminutos esforços que se fazia pela evangelização do gentio nas terras angolanas.

O colégio dos jesuítas teve notória decadência. Faltavam alunos, os quais antes abundavam. Diziam que o prelado era o principal responsável, pois, como apontamos anteriormente, chegava ao extremo de ordenar sacerdotes quase analfabetos. Em 1775, a própria Junta das Missões apontava com desagrado o lamentável estado do país, com pouco clero e apresentando aspecto geral de decadência religiosa inequívoco e angustiante, onde as autoridades preocupavam-se com os assuntos mais diversos.

A atividade missionária nas terras angolanas sofria de uma anemia profunda e orgânica, de verdadeira adinamia.

Procurando explicações válidas para os fatos e para as suas consequências, como descreve Santos em seu livro confirmando a qualidade dos que seriam absorvidos nas lixeiras do mundo, algumas causas principais da decadência missionária são apontadas. As mais salientes são as seguintes:

- Os membros indesejáveis do clero eram frequentemente deportados para a África, tal como sucedia com os leigos, livrando a metrópole dos elementos que se mostravam turbulentos, imorais ou perturbadores da ordem social;
- Os processos de recrutamento e formação cultural e intelectual, religiosa e moral dos membros dos institutos missionários enfermavam de graves defeitos, pelo que muitos sacerdotes, tanto regulares como seculares, tinham costumes duvidosos e até moral francamente negativa, pondo em causa a pureza das intenções e os frutos da evangelização, mal este que, em vez de ser combatido, tomou com o tempo proporções maiores;
- A expulsão das congregações religiosas veio causar maior descalabro e atraso na ocupação e civilização da África por quebrar

uma cadeia de atividades que se mostravam anémicas e inoperantes, consequentemente infrutíferas, mas que deveriam ter sido antes revitalizadas, incentivadas, melhoradas e não suprimidas (Santos, 1998, p.104-105).

Na verdade, como soe dizer-se, não constituiu surpresa que os resultados a que chegaram não correspondessem ao trabalho dispendido. Para ser realmente justo com eles, seus trabalhos devem ser julgados pelos seus esforços e não por seus visíveis feitos.

4. A Independência de Angola – Novembro de 1975

As minhas mãos colocaram um tijolo no edifício do mundo, por isso mereço o meu pedaço de pão (Agostinho Neto).

Nenhum sentimento se faz maior do que o sentimento de ser-se um homem ou uma mulher livre e responsável em uma terra independente (B+GD, 2012).



Figura 51– Geração percursora da Independência

Portugal fechava o ciclo aberto em 1483, quando as primeiras embarcações portuguesas lançaram âncora na foz do Rio Congo. No início do século XX, 90,4% do território africano estava sob domínio do colonialismo europeu. Apenas três estados eram independentes: África do Sul, Libéria e Etiópia. A descolonização da África ocorreu de forma veloz. Entre 1957 e 1962, por muitos considerado o ano de África, 29 países tornaram-se independentes de suas metrópoles europeias.

A independência do antigo Congo belga iria ter especial repercussão no Norte de Angola. Como constava do manifesto, a declaração dos povos organizados em busca da independência,

Ninguém hoje tem a ilusão de procurar encontrar a solução dos nossos problemas económicos, políticos e sociais fora da independência nacional. A independência é a condição primeira do nosso progresso. Enquanto não

formos independentes, seremos sempre pobres, teremos de obedecer, à força do chicote e da palmatória, às leis que os colonialistas fazem sem nos ouvir. Seremos sempre os “negros ordinários” cujo orgulho tem sido afogado em sangue e dor (Mateus & Mateus, 2011, p. 65).

Para o povo português, 25 de abril é um marco histórico, uma data que consubstancia um suspiro de alívio de meio século de opressão, de silêncio e de luta pelo direito de viver em liberdade. Para as colónias portuguesas, o 25 de abril de 1974 é o início da última etapa de exploração, espoliação assim sendo de resgate da sua integridade e liberdade vilipendiados.

Finalmente, a independência de Angola, pondo fim à ocupação do poder colonial, chegou em 11 de novembro de 1975. Corredores de nacionalistas entusiastas, cépticos e descrentes viram o içar da nova bandeira e o arrear da bandeira portuguesa. A voz e a firmeza na proclamação perante o povo angolano e ao mundo, da tão esperada e sacrificada independência, por parte do Dr. António Agostinho Neto e seus companheiros de luta, este, criado e educado à luz dos princípios e valores metodistas, se fez ouvir nesta incontornável data histórica.

Além da obsessão pela unidade, Neto estaria “absolutamente convencido de que nascera, crescera e estudara para ser o libertador de Angola” (Carreira, 1996, p. 40). O seu carisma e poder simbólico, legitimados pela sua história de vida, parecem emanados de uma predestinação oriunda da cultura religiosa e do determinismo político — ao que Rocha (2009, p. 231) chama de “um profundo sentido de missão”, que teria evoluído de uma “cultura inicial protestante para a formação e praxis marxista”.

É preciso salientar que os ventos da independência já se fizeram sentir, com a certeza da vitória, três anos antes da independência com a eleição ao episcopado metodista angolano do seu primeiro bispo autoctone, o Rev. Emílio Júlio Miguel de Carvalho. Nas palavras de Florinda Bessa:

Terão alguma vez o Bispo Taylor ou o Rev. Amos Withey sonhado que os seus trabalhos contribuiriam na formação de uma República Socialista do povo, assim como de uma poderosa Igreja Metodista? Terão eles envisioned o dia quando a Igreja seria controlada pelos genuínos

angolanos nascidos em Angola e que a terra seria governada pelo filho de um pregador metodista? Quantos, na verdade, sabem que o Dr. Agostinho Neto, nosso primeiro presidente nativo, foi batizado pelo seu próprio pai pregador e cresceu em residência pastoral metodista? O mesmo era verdade com o Bispo Emílio de Carvalho, o primeiro bispo negro. A ambos os homens lhes fora atribuída bolsas de estudos metodista para as prestigiosas universidades na Europa, América do Sul e nos Estados Unidos da América. Ambos também desperdiçaram tempo nas prisões portuguesas (Hanson, 2011, p. 3-4).

A Igreja providenciou o canal na educação por meio do qual os discriminados se tornaram conscientes dos seus próprios lugares na sociedade e agora desejavam levantar as bandeiras de seus próprios povos. Em África, muitos dos que tomaram a liderança partidária na luta nacional pela independência adquiriram suas ideias dominantes através de sua educação universitária. E com raras exceções, os líderes nos movimentos para a independência nos vários países de África foram educados, embora parcialmente, nas missões cristãs. O Embaixador Chester Bowles afirma em sua crônica *Desafios de África para América*: “o interesse de muitos líderes africanos quanto aos ideais revolucionários, como liberdade individual, a dignidade potencial, a capacitação de todo o homem e, através do inevitável processo de extensão lógica, governo próprio, tiveram as suas bases na fé cristã” (Dodge, 1964, p. 88).

As escolas missionárias foram o maior serviço prestado às nossas nações africanas em desenvolvimento. Dizia o Dr. Kwame N’Krumah: “A ascensão do nosso país é devida aos missionários. Eu e outros devemos o que agora somos ao seu trabalho e à sua assistência” (Pax Romana Seminar, Acra, 1957). Um reconhecimento digno de realce, que a todo custo, ainda que em meio a pressões e vigilâncias cerradas, garantiu às gerações futuras assumir o controlo do dia seguinte. Como destaca Baur (2000 p. 442): “Na verdade, sem o seu trabalho eclesial, a independência teria sido adiada por várias décadas ou, se tivesse sido imposta por eventos políticos, ela teria deixado sós novos países, sem a necessária liderança e a mão-de-obra para gerir a nação”.

Outrossim, reconhece-se como as igrejas fizeram muito no campo da educação em África. Alguns assumem que ela sozinha é a responsável pela educação em todo o continente. Citando Eduardo C. Mondlane, de Moçambique, Dodge atesta:

Pode-se ainda dizer sem exagero que as missões cristãs foram responsáveis por demonstrar ao resto do povo europeu que os africanos são também capazes de engajar-se na mesma intelectualidade perseguida por grupos de todas as raças. Por muito tempo as missões cristãs sozinha assumiram toda a responsabilidade de planificar, financiar e administrar as escolas em África, com poucas ajudas do governo colonial (Dodge, 1964, p. 89).

Foi descrevendo o ambiente da missão da Igreja que Isac Aço lembrou, com alguma nostalgia, o benefício da vinda para Angola da Igreja Metodista, pois esta era firme, os seus ideais estavam bem traçados e ela pretendia dar um rumo à vida da nação.

A Igreja Metodista mostrou-me outra face da Igreja, para mim totalmente desconhecida — uma Igreja organizada, que havia educado os negros, e na qual eles tinham palavra e votavam para as decisões. Ao me apresentar para dirigir um projeto de escolarização rural notei que há ordem e organização. Fui nomeado como Diretor das Escolas Rurais da Área de Malange. Para mim era tudo novo. Escolarizar milhares de crianças do interior que nenhuma assistência recebiam do governo português. Pela primeira vez pude olhar a situação dos negros sob um ângulo de exploração. A Igreja tinha como missão educar e preparar para um futuro que ninguém imaginava viesse poucos anos depois. Passei a entender a situação do negro — a opressão, a exploração, a ânsia de libertação e que isso era parte da própria fé. Não sei até onde os missionários estavam conscientes do que acontecia, mas o facto de abrirem as portas da educação ao lado do evangelho era uma arma eficaz no espírito da liberdade (Aço, 1992, p. 22-24).

Visionário, dirigente atento, camponês, revolucionário e sacerdote fiel na leitura dos tempos, Dodge compreendera que a missão tinha sido cumprida. Agora só os nativos

poderiam nunca mais aceitar a submissão e desenhar o *modus* e os níveis de relacionamento com a terra e suas gentes. Assim ele compreendeu os ventos dos últimos episódios:

Com os africanos se levantando, tomando o controlo dos homens brancos e dirigindo sua própria terra, os missionários em Africa encararam o que lhes parecia ser uma situação impossível. Após séculos de consagrados esforços, muitos estão temerosos; talvez tivéssemos chegado ao fim da grande crusada (Dodge, 1946, p. 7).

Preservou e preserva o espírito da independência nacional de Angola o ex-Presidente José Eduardo dos Santos, neto do pastor metodista José Paulino, evangelista nas terras de Icolo e Bengo, a quem fora atribuído o nome da Igreja Metodista em Calomboloca, bem como o Presidente João Manuel Gonçalves Lourenço, cujos pais Metodistas, foram exímios leitores e colaboradores do Jornal o Estandarte, vincando o legado que transcrevemos da parte final de sua exortação aos leitores: “Cristo como Deus revoluciona e revolucionará as nossas vidas, oferecendo a elas a esperança immortal – a vida Eterna” (Serqueira João Lourenço / Dezembro de 1957, p. 4 in: Estandarte).

CAPÍTULO V

CONSOLIDAÇÃO E NOVOS HORIZONTES: A RESPONSABILIDADE METODISTA EM UM ESTADO NOVO

1. Legado da Herança Educacional, diante dos Desafios da Nação Nova

A Igreja começou a revolução com seus programas, encarando as necessidades sentidas do povo; a nova educação estava tomando o lugar da velha (Dodge, 1964, p. 86).

Quem nos dividiu e quem nos vai unir novamente senão nós mesmos? (Carvalho, 1990, p. 21).

Orgulhamo-nos em dizer que somos cidadãos de uma pátria que se chama Angola e somos independentes. O governo de Angola promulgou a Lei nº 4/75, de 09 de dezembro de 1975, que consagrava a nacionalização do ensino. A nacionalização do ensino tinha como objetivos imediatos fazer do sistema de educação um instrumento do Estado e substituir todo o aparelho colonial da educação e ensino, promovendo no seio da sociedade angolana uma educação voltada para o povo (escola para todos), uma vez que as autoridades coloniais não a tinham implementado devido à sua política de exclusão e discriminação da maioria dos angolanos.

Um decreto do governo angolano consagrou a separação entre a Igreja e o Estado, logo a Igreja Católica tida como a igreja oficial do estado português, foi colocada em pé de igualdade com outras igrejas e todos os outros grupos religiosos, assegurando aos protestantes pleno reconhecimento e proteção-legal, bem como outras medidas liberais, tais como a plena liberdade de culto, o casamento civil obrigatório e a secularização dos cemitérios.

Apesar desta separação, a Constituição consagra um lugar privilegiado às igrejas e as tem como parceiras do Estado, respeitando para todas elas o direito de reunião, bem como o exercício da liberdade de consciência e de religião. Sob influências liberais e positivistas, a constituição omitiu o nome de Deus, afirmando, assim, o caráter não religioso do novo regime. A educação foi secularizada, e a religião foi excluída do novo currículo. Agostinho Neto, constituído no primeiro Presidente da República Popular de Angola, buscou das gramáticas metodista e socialista, o sistema de organização do Estado Angolano. Essa identificação não parece, portanto, que se deva a alinhamentos ideológicos religiosos ou marxistas, mas opera no quadro de sistemas culturais herdados desses alinhamentos.

“A cultura religiosa da família metodista e a praxis marxista da família socialista terão constituído a base da cultura centralizadora onde a elite, no poder, opera. A prioridade da agenda nacionalista era a independência” (Paredes, 2010, p. 6). O que a família metodista e a família socialista propiciaram foram novos espaços sociais e novas identidades individuais e coletivas que não estavam disponíveis para as elites africanas e que permitiram responder à violência e *tensões entre processos locais e globais* (Appadurai, 1996) do Império e de um mundo polarizado.

A partir de então, a Igreja teve duas grandes preocupações: obter o apoio do Estado e aumentar a sua influência na sociedade.

Muitas pessoas hoje, ao aceitarem com naturalidade que a religião é uma questão individual que não diz respeito ao governo e aos governantes, não imaginam o quanto esse conceito é recente na longa história da humanidade. Para a crença Metodista a responsabilidade pela educação, recai sobre a família, as comunidades e sobre o governo (LdD, 2008, p.109).

Para os homens antigos, a distinção entre uma esfera religiosa e outra não religiosa não teria qualquer sentido, pois tudo estava profundamente permeado pelo sagrado. De maneira geral, no período anterior aos hebreus, o relacionamento entre a Religião (sacerdote) e o Estado (rei) consistia numa união estreita das duas forças, o Estado sendo geralmente o parceiro dominante.

Na República Popular de Angola, tal como na experiência norte-americana, nos anos de 1776, nos anos pós-independência não foi favorável ao estabelecimento de uma única Igreja, como a oficial do Estado.

Havia na América, uma “parede de separação” entre a Igreja e o Estado que devia ser mantida a todo custo para o bem da colônia e da prosperidade da verdadeira religião. Todavia, esses grupos não tentaram segregar a religião da vida nacional. Havia sido inaugurado uma nova experiência nas relações entre a Igreja e o Estado com o forte apoio das Igrejas tradicionais Baptistas, Menonitas, Quakers e a maior parte dos Metodistas e Presbiterianos — todos os quais queriam proteger a liberdade das igrejas e a consciência individual da interferência do Estado. “O modelo americano de separação entre Igreja e Estado deu plena liberdade de consciência e diversidade denominacional e foi progressivamente aceite na maior parte do mundo ocidental” (Mesquida, 1994, p. 111).

Um dos primeiros passos da igreja metodista em Angola foi fortalecer a sua estrutura interna: criaram-se novas estruturas eclesiais e fundaram-se novos seminários, mantendo sua firme oposição contra a modernidade e outros movimentos. Defende-se, sem quaisquer restrições, a reivindicação por educação como um direito universal, pois, que responde diretamente à tríplice necessidade de desenvolvimento do país, da liberdade da nação e da dignidade do indivíduo.

Acolhendo o espírito do decreto governamental em como “é dever do Estado garantir a todo o cidadão a aquisição ininterrupta de conhecimento” (Bonitatibus, 1989, p. 48), em alinhamento ao espírito da Reforma, que parafraseando Luciane Barbosa a responsabilidade pela educação escolar, um direito-dever de todos, deveria ser transferida do âmbito da Igreja para o do Estado, mais especificamente para as autoridades municipais. Essas instâncias políticas locais deveriam ser as responsáveis pela criação, pela manutenção e pelo financiamento das escolas e pela supervisão dos pais, garantindo que eles enviassem, de facto, os filhos à escola. Como Lutero afirma claramente:

será da competência do conselho e das autoridades dedicar o maior cuidado e o máximo empenho à juventude. O melhor e o mais rico progresso para uma cidade é quando possui muitos homens bem instruídos, muitos cidadãos ajuizados, honestos e bem-educados (Lutero, 1995 apud Barbosa, 2006, p. 175).

As autoridades municipais deveriam ser, portanto, as responsáveis pela oferta das escolas cristãs, visto que seriam elas próprias as mais beneficiadas e, caso se negassem a cumprir essa tarefa, as próprias culpadas pela falta de sucesso. Vemos como a educação se tornou pública nos países atingidos pelo movimento da Reforma, sendo que “a escola média começou a ser custeada pelos cofres públicos e ser mantida pelo Estado nos países protestantes” (Nunes, 1998 apud Barbosa, 2006, p. 176). Um processo que a partir do Séc. XIX, foi verdade, também para os países católicos.

Nos primeiros anos do pós independência, a função das Igrejas passou a ser fundamentalmente a da educação da fé, do entendimento e da razão. A sua atividade educadora consistiu em interiorizar a verdade e em possibilitar que, dentro dela, cresça a autoconsciência. Um grande desafio para a proposta educacional de inspiração wesleyana foi conseguir ser fonte de sentido, dando clareza às pessoas pois a Igreja precisava continuar a treinar trabalhadores, tal como sugere Dodge:

Se a Igreja é para ser plantada em África, a primeira responsabilidade para a sua administração e propagação deve passar pelo nacional ou povo indígena. Se os administradores coloniais construíram escolas por forma a ter trabalhadores forçados educados, as missões protestantes, por outro lado, insistiam em treinar HOMENS (Dodge, 1964, p. 92).

Num Estado novo pós-independência, é tarefa da Igreja Metodista não permitir que se repitam os erros que durante séculos produziram injustiças na classificação de cidadãos de 1ª, 2ª e 3ª classes. O seu esforço continuará a ser preventivo de negação dos sistemas que excluem e retiram a liberdade do povo. As sementes do pensamento wesleyano inspiram a adoptar uma epistemologia fundada na dúvida (e, portanto, motivadora do aprender a

aprender) e na perspectiva de construção de um mundo melhor (transformação da sociedade), baseada em uma renovação pessoal (aprender a ser).

Os africanos que passaram pelas escolas das igrejas, que amam as suas igrejas e desejam os mais efectivos nos seus testemunhos quanto possível e que, ao mesmo tempo, estão interessados no desenvolvimento do seu povo votam a favor do envolvimento continuado (Dodge, 1964, p. 94).

Logo, o desenvolvimento deve ser entendido como um processo de libertação, visando a transformação social, a justiça e a paz. A contribuição da Igreja no desenvolvimento será o de capacitar o povo a tornar-se independente, de firmar-se sobre os seus próprios pés e não a se tornar dependente de externos, ou a sobreviver na sua miséria. Deve, sim, ser um real instrumento de libertação, que restaura o respeito próprio e a humanidade do povo.

A Igreja deve ser diferente de outras estruturas, de certos grupos que tornam o povo dependente, mas oferecer-lhe os recursos com os quais ele possa ajudar-se a si mesmo. A missão da Igreja dos nossos dias precisa de ser revista, buscando um desenvolvimento de transição e transformação. Antes que se saia a discutir os assuntos fora da Igreja, é necessário libertar a Bíblia das falsas percepções. Quase sempre a Igreja tem sido cativa de suas próprias estruturas. Para citar o relatório da Comissão da Igreja e Sociedade do Conselho Mundial de Igrejas (2008, folha 3): “Há espalhado nas Igrejas em todos os cantos o sentimento de que suas estruturas presentes a todos os níveis, nacional, regional e internacional, não são canais adequados para o ministério contemporâneo da Igreja”.

É, ainda, responsabilidade da Igreja o marcar presença que permitirá aos governantes exercitarem o grande senso de transparência e prestação de contas das políticas educacionais e das suas ações. O desafio da Igreja é assumir a posição de liderança no apontar o caminho a seguir, no processo do desenvolvimento da humanidade, no encorajar o treinamento do povo na participação responsável como cidadãos.

Uma advocacia vigilante para a libertação em todos os campos, bem como assegurar o desenvolvimento de forma a unificar a missão da Igreja nestes tempos deve basear-se na recuperação da *Imago Deo* “imagem e semelhança de Deus” na sociedade — a imagem da

liberdade, dignidade, santidade, amor, poder e criatividade. Para que realmente se possa reconhecer que o sucesso fora alcançado, deve-se ver que o povo aumentou o seu senso de autorrespeito, de autoconfiança e dignidade, de autodespertamento e de expressão própria, desenvolvendo o respeito por outros povos.

Para Lutero, o Estado deve possuir um caráter cristão por forma a assumir um papel em prol da paz e justiça do povo governando como a mão esquerda de Deus. Nesse sentido, talvez fosse natural que a Igreja em decadência tivesse que deixar de ser a organizadora e mantenedora da educação escolar e, em seu lugar, o Estado se ocupasse dessa tarefa para promover uma educação cristã, que instrísse as crianças e os jovens para se tornarem religiosos que atuariam tanto na esfera espiritual como também na secular (Lutero, 1995 apud Barbosa, 2006, p. 178).

Para isso, no quadro da parceria entre o Estado e a Igreja, olhando para o seu papel interventivo na revolução angolana, as escolas cristãs foram criadas e mantidas para que as crianças e os jovens aprendessem as ciências, a disciplina e o verdadeiro culto a Deus de forma que, posteriormente, elas pudessem se tornar pessoas capazes de governar igrejas, países, pessoas, casas, filhos e empregados.

Da instrução, dependia também a continuidade de existência do ministério e do estado eclesiástico, para que os filhos não viessem a cair no abandono e, com isso, o mundo sofria com a falta de pessoas que preguem a Escritura. Sendo assim, um filho educado e instruído em uma escola cristã poderia ser muito útil à causa de Cristo e a toda a sociedade.

A noção da separação entre o Estado e a Igreja trata da relação das instituições que são independentes uma da outra, apesar de se interrelacionarem. Para Georg Wilhelm Friedrich Hegel¹⁰, filósofo alemão do final do século XVIII e começo do século XIX, a religião não pode levantar-se contra o Estado, mas tem de reconhecê-lo e confirmá-lo segundo a melhor tradição protestante.

¹⁰ Hegel é o filósofo da burguesia alemã e sua filosofia da religião é a de uma religião integrada na sociedade, longe de transformar-se em um movimento social de protesto e de transformação das estruturas estatais e sociopolíticas.

A religião constitui o fundamento que contém principalmente o ético e a natureza do Estado como vontade divina. O Estado surge a partir da vontade geral e o consenso dos cidadãos, mas também, e sobretudo, como expressão da moralidade e do direito. O Estado é a realidade da liberdade concreta. O Estado é a realização da liberdade não segundo a vontade subjectiva, mas segundo o conceito da vontade, quer dizer, segundo sua generalidade e divindade (Estrada, 2003, p. 144-145).

O Estado descansa sobre a religião (Werke XVI, ?, p. 103, 236-237), mas, ao mesmo tempo, estabelece as relações entre ambas as entidades a partir da superioridade do Estado. A religião representa, para Hegel, um elemento de moralidade e de liberdade com uma função assistencial, pedagógica e de controlo moral que deve fecundar a sociedade estatal.

Sobre a função pedagógica da Igreja, de acordo com Calvino, “a Igreja é como mãe dos fiéis e que a Igreja é a consciência do Estado, é comunidade como realização do Reino de Deus na terra” (*Dialy Christian Advocate*, 2012 p. 143). Os cristãos devem tornar-se a consciência do governo, no melhor sentido da tradição profética. A religião, dentro dos limites da razão, é paralela à sociedade civil, que culmina na organização estatal. Como disse Martin Luther King Jr., “A Igreja deve ser recordada que não é dona nem serva do Estado, mas antes a consciência do Estado. Deve ser o guia e o crítico do Estado e jamais a sua ferramenta” (apud *Dialy Christian Advocate*, 2012, p. 215).

A Igreja deveria ser suporte e agente transformador da educação no país, iniciando uma “nova independência”. Os Princípios Sociais da Igreja Metodista Unida declaram:

Cremos que o Estado não deve procurar controlar a Igreja nem deve a Igreja procurar dominar o Estado. A Igreja deveria continuar a exercer uma forte influência ética no Estado, apoiando políticas e programas que se pretendam justos e opondo-se a políticas e programas que são injustos (PS, 1990b, p. 164).

2. Mudança de paradigma — reforma educacional em Tempos de Guerra

“Nós deploramos a guerra e instamos `a resolução pacífica de todas as disputas entre nações. ...pois estes males claramente frustram os propósitos amorosos de Deus para a humanidade”(LdD, 2008, p.111).

Pouco antes da proclamação da independência, o país entrou numa sangrenta guerra pelo poder envolvendo os três movimentos de libertação (MPLA, FNLA e UNITA)¹¹. Essa situação deixou o país economicamente debilitado, tendo destruído a maior parte das comunicações terrestres. Tais conflitos não beneficiaram em momento algum o processo do ensino no país. Todas as atenções visavam a implantação da paz, bem como a estabilização do país.

Como nos referimos anteriormente logo após a proclamação da independência de Angola, em 1975, o governo optou pela construção de uma sociedade socialista, tal como definida pelo marxismo-leninismo. Nessa perspectiva, adoptou uma política educacional inteiramente subordinada a esses fins e ocupou-se em um novo sistema de educação e do ensino que não englobasse nos seus objetivos e princípios os signos da política educacional colonial. Os objetivos imediatos do novo regime consistiam na destruição dos marcos do regime colonial — que exaltava os seus valores em detrimento dos valores nativos de Angola — e na construção imediata “de um novo país social, política e economicamente diferente, de forma a servir aos milhares de angolanos que tinham sido excluídos, discriminados e explorados pelo regime colonial” (Vieira, 2007, p. 91).

Obviamente isso não tem se dado sem grande resistência, uma vez que se exige uma ruptura em termos de hábitos, costumes e pensamento. Literalmente, seria descolonizar e libertar a mente. Ora, os professores de que Angola dispunha para a sua educação eram frutos da educação colonial. Tendo em conta que a situação herdada do colonialismo,

¹¹- Movimento Popular de Libertação de Angola/ - Frente Nacional de Libertação de Angola/ - União Nacional para Independencia Total de Angola

principalmente, no campo da educação, não era das mais favoráveis e consciente do alto nível de analfabetismo existente na sociedade angolana, uma das primeiras medidas implementadas em nível nacional foi o combate ao analfabetismo. Indicadores do Ministério da Educação publicados no seu site oficial med.gov.ao, no item “Herança Colonial”, apontavam que cerca de 85% da população de Angola era analfabeta. Mesmo entre os alfabetizados muito poucos possuíam qualquer qualificação e só uma maioria não significativa possuía uma qualificação profissional (www.med.gov.ao/Institucionais/Historico.aspx).

Considerando a alfabetização uma tarefa prioritária, as autoridades angolanas criaram a *Comissão Nacional de Alfabetização*, em 1976, sob a tutela do Ministério da Educação. Uma campanha foi proclamada e teve uma grande aderência por parte da população, quer no campo, quer nas fábricas, nos quartéis e nas cidades. As igrejas, - a Metodista em particular, experimentou o Método de “Leubach” (O Método Laubach de alfabetização de adultos foi criado pelo missionário protestante norte-americano Frank Charles Laubach (1884-1970). Desenvolvido por Laubach nas Filipinas, em 1915, subsequenteemente foi utilizado com grande sucesso em toda a Ásia e em várias partes da América Latina, durante quase todo o século XX. Laubach adaptou o alfabeto inglês ao dialeto mouro. Em seguida adaptou um antigo método de ensino norte-americano, de reconhecimento das palavras escritas por meio de retratos de objetos familiares do dia-a-dia da vida do aluno, para ensinar a leitura da nova língua escrita. A letra inicial do nome do objeto recebia uma ênfase especial, de modo que aluno passava a reconhecê-la em outras situações, passando então a juntar as letras e a formar palavras. Nesse período de tempo, esse mesmo trabalho foi levado do sul da Ásia para a China, Egito, Síria, Turquia, África e até mesmo União Soviética. O teor filosófico de Laubach, de cunho cristão, dava ênfase à cidadania, à paz social, à ética pessoal, ao cristianismo e à existência de Deus. Não há dúvida que a luta contra o analfabetismo, em todo o mundo, encontrou seu instrumento mais efetivo no Método Laubach), o Método “Alfalit”(o sujeito é estimulado a aprender a aprender, a aprender a partir de imagens e palavras do seu universo vocabular e que servirão num momento seguinte questionar, analisar, comparar e recriar, suscitar debates de interesse dos alunos. A consolidação dessas teorias resulta numa proposta muito simples de alfabetização

onde a vivência do aluno é o ponto de partida), e o Método “Sim Podemos”, - com todas as suas infraestruturas aceitando os desafios e embrenharam-se na ingente tarefa de instruir o povo, visando a mudança há muito esperada. Essa campanha visava a colmatar algumas carências em nível da mão de obra qualificada e iniciar uma forma de educação popular, baseada na experiência dos grandes movimentos de educação popular da América Latina, ao mesmo tempo em que tentava fazer frente à situação económica do momento. No olhar das autoridades angolanas, a alfabetização era uma aposta de todo o povo. Por isso aqueles que sabiam ler e escrever eram recrutados como alfabetizadores que tinham a missão de ensinar os que não sabiam.

Anos mais tarde, num balanço sobre essa atividade, o Ministério da Educação referia que “ao fim dos primeiros dez anos de Batalha de Alfabetização, foram alfabetizados 1.048.000 cidadãos, numa média calculada em 100.000 por ano” (Vieira, 2007, p. 93). Mas esse período, embora sendo áureo, rapidamente foi acompanhado de constantes debilidades, uma vez que as dificuldades de ordem económica e o agudizar da guerra em quase todo o país contribuíram para o decréscimo da campanha em muitas regiões.

A política educativa, de 1977, redefiniu o novo sistema de educação e ensino de seguinte forma: Um subsistema do ensino de base; Um subsistema do ensino técnico-profissional; e Um subsistema do ensino superior (Quiage, 2014). Para o estudo superior existia apenas a Universidade de Angola. Esta era a sucessora da Universidade de Luanda e passou, em 1979, a chamar-se Universidade Agostinho Neto.

Segundo referências do Ministério da Educação, em termos quantitativos o sistema educativo da época colonial absorvia, em 1973, 608.607 alunos em todos os níveis e subsistemas de ensino e possuía 17.978 docentes. Comparando com o período de 1976/77, segundo referências do ministério, os alunos inscritos eram 1.032.854 em todos os níveis do ensino básico, superando significativamente o período colonial (Med, 1997, p. 2). Essa situação evidencia o esforço das autoridades angolanas no sentido de escolarizar todas as crianças, mas demonstra fundamentalmente a exclusão a que muitos tinham sido sujeitos no regime colonial, vetando-lhes o direito à escola.

Num esforço para se encontrarem as saídas compatíveis com a nova realidade político-

administrativa de um país que vivia a euforia pelo nascer do “homem novo”, em 1977 é aprovado o *Plano Nacional de Ação para a Educação de Todos*, que visava fundamentalmente a ampliar a oportunidade de acesso à educação básica de forma gratuita e obrigatória a todos os níveis. Segundo A. K. Nguluve (2010), de acordo com o Decreto nº 40/80 de 14 de maio de 1980, o sistema educacional em vigor desde 1978 constituía-se em subsistemas que compreendiam as seguintes etapas: educação pré-escolar; ensino Básico (de três níveis — o primeiro, da 1ª à 4ª classe; o segundo, da 5ª à 6ª classe; e o terceiro, da 7ª à 8ª classe); ensino médio (dividido em técnico e normal); ensino superior (que inclui o bacharelato, até ao terceiro ano, e a licenciatura, até ao quarto ou quinto ano, dependendo do curso); ensino e alfabetização de adultos.

Podemos concluir que a educação esquematizada, nem sempre foi distribuída de modo equitativo em todos os momentos da construção da história de Angola. Durante os vários séculos que caracterizaram a colonização de Angola, a educação esteve à responsabilidade das igrejas cristãs, que se esforçaram para tornar o inacessível acessível a todos, sem exceção. As poucas instituições de ensino estatal que vieram a existir, em pouco ou nada beneficiaram os nativos angolanos.

3. Resposta Metodista aos Desafios Pós-conflitos

“A palavra progresso não terá qualquer sentido enquanto houver crianças infelizes” (Albert Einstein).

O saldo dos anos acumulados de colonialismo que deixou questões recalcadas, associados aos anos do conflito armado, com a destruição de infra estruturas como escolas, hospitais, pontes e estradas, não obstante o apelo constante da Igreja quanto ao fim da guerra, e o início da reconstrução moral, física e espiritual, tendeu a inviabilizar todo um projeto, abrindo várias frentes de resgate da dignidade do povo angolano.

No contexto da educação escolar, sem sombras de dúvidas, existem muitos desafios num país em que 60% dos angolanos são crianças e quase metade das crianças não frequenta a

escola. A igreja Metodista, coligada com outras igrejas no país, tomou parte na luta pela preservação da independência, e a consolidação da paz.

Com o fim do conflito no ano de 2002, de acordo com o relatório do próprio Ministério da Educação, 80,2% das escolas não possui biblioteca, 60,6% não possui água canalizada e 58,6 % não possui luz eléctrica, apesar do aumento de infraestruturas da rede escolar (recuperado de <http://www.med.gov.ao/>). Persistem ainda algumas debilidades que certamente influem na qualidade de ensino em Angola e podem perigar a reforma que se pretende. Um forte apelo se faz no sentido de que o Estado, com o produto dos rendimentos da venda do Petróleo, pudesse gastar muito mais em educação devido ao seu excelente crescimento económico, podendo consequentemente garantir um maior investimento público em matéria de valorização do desenvolvimento humano, pois o crescimento económico não é suficiente.

Esses dados também estão associados a fatores constringedores que inibem os esforços. Por exemplo, estima-se que 30% das crianças angolanas de famílias pobres, com menos de 5 anos, por falta de recursos financeiros, não estão registadas, logo não possuem certidão de nascimento, documento indispensável para sua integração, deixando-as, consequentemente, na lista dos excluídas do sistema de ensino; 45% das crianças que frequentam a escola deixam de estudar antes de concluírem os estudos; em Angola, as crianças das famílias nos meios rurais trabalham a partir de idades muito baixas; 33% das população com mais de 15 anos é analfabeta — o analfabetismo dos jovens é ainda um problema significativo, pois há tutores de alfabetização com deficiências educacionais e insuficiências de formação, apesar dos esforços para se levar o ensino primário formal a todos (Círculo Angolano Intelectual, 2014). A igreja Metodista, buscando aliviar a fatura quanto a diminuição de crianças não registadas, estabeleceu um protocolo com o Ministério da Justiça, com vista à participação ativa na campanha de registo de crianças.

Também se deve apostar nas tarefas transversais em que a componente principal seja a humana, tais como saúde, habitação, alimentação, transporte, lazer, complementando, assim, uma educação básica de qualidade para todos, porque a educação é decisiva para

melhorar a saúde, a alimentação e a produtividade. O objetivo da educação é, portanto, fulcral para se atingir os outros objectivos. Os dados supracitados, caso não se inverta essa realidade, continuarão a impactar grandemente o futuro de Angola, apesar dos redobrados esforços. O país deverá, ainda, reavaliar e simplificar as tarefas constantes da actual reforma educativa.

Um estudo recente do Banco Mundial mostrou que a educação é uma prioridade para os governos dos países e seus cidadãos. A dura realidade é que, em algumas partes do mundo em desenvolvimento, metade das crianças saídas da escola primária não sabe ler. Um em cada cinco jovens com idades compreendidas entre os 15 e 24 anos, nem sequer concluíram o ensino básico e não têm os requisitos mínimos para conseguir um emprego normal (Círculo Angolano Intelectual, 2014).

Conforme leitura do site referido do MEC, cerca de 171 milhões de pessoas em todo mundo poderiam livrar-se da pobreza se todos os estudantes em países pobres adquirissem competências básicas de leitura. Melhorar a literacia e número de alunos pode impulsionar o crescimento económico anual em países de baixa renda. A falta de instrução impossibilita qualquer pessoa de ter uma vida plena¹². Também retira à sociedade a possibilidade de ter uma base de desenvolvimento sustentável. Sendo a educação um poderoso motor de desenvolvimento e um dos instrumentos mais fortes para reduzir a pobreza e aumentar a prosperidade partilhada, sabe-se que quando as crianças vão à escola e aprendem, elas criam oportunidades, transformando e fortalecendo suas vidas e as das suas comunidades.

É de reconhecer que tem havido um grande progresso na última década no quadro da educação em Angola, mas outros esforços ainda se impõem, tais como maior atenção a prestar-se para uma melhor qualificação de professores e redução da situação de vulnerabilidade das crianças sem acesso à educação. Não obstante as metas que se queira atingir nos próximos anos, é necessário melhorar a equidade, ou a eficiência, sob pena da

¹²<http://www.circuloangolano.com/?p=27624>

quantidade e qualidade ficarem seriamente comprometidas pela má qualidade da formação.

Alcançar o ensino primário universal e eliminar as disparidades de género na educação primária e secundária, como é referido nos “Objetivos e metas de desenvolvimento do milénio”, exige que se enfrente a eficiência, a equidade e os níveis de recursos como problemas interrelacionados, pois há um declínio do apoio dos doadores para a educação. Alguns governos descuram esses investimentos, ou fazem discriminação na sua provisão entre grupos populacionais, enfraquecendo as vantagens potenciais que o crescimento económico global pode dar para atingir as metas (Círculo Angolano Intelectual, 2012).

Na parceria estabelecida com o Estado, no que se refere a acudir os deslocados de guerra nas áreas afastadas do conflito a Igreja Metodista, após ter visto as suas infra estruturas destruídas, esboçou tímidas reações com os seus parceiros internacionais em projetos sociais, porém não deixou a Igreja passiva e contemplativa.

3.1 Centros, Programas Sociais e Escolas nas Igrejas Locais

“Nós afirmamos o direito de existência de colégios independentes e universidades e endossamos as políticas públicas que assegurem o acesso e a escolha e que não criem confusões inconstitucionais entre a igreja e o estado” (LdD, 2008, p.109).

Nos meios urbanos, com o fenómeno da guerra civil surgiu a problemática de crianças de e na rua. A abertura manifestada pelo governo a outros parceiros no quadro da assistência social propiciou a criação de centros de acolhimento e apoio directo aos familiares dos órfãos, visando acabar, assim, com a mendicidade e delinquência juvenil, prostituição e trabalho infantil.



Figura 52- Crianças do POSOCA

O POSOCA (Programa Social com a Criança) foi criado em 1988 pela Igreja Metodista Unida para apoiar meninos de e na rua. Foi diretora do programa a D. Marilina Stella Figueiredo de Carvalho. Devido à guerra que se abateu sobre Angola, muitas crianças, de forma isolada ou com as suas famílias, foram forçadas a abandonar as suas áreas de residência e a procurar refúgio nas cidades — um grande problema para o qual o programa serviu de resposta.

O Departamento de Trabalho com Crianças, no ponto alto da cooperação, beneficiou-se da construção de oito centros sociais: 1 em Benguela, 6 em Luanda e 1 em Viana. A parceria fora estabelecida entre a Igreja Metodista Unida da Noruega, sob a liderança da Pastora Tove Odland, e a Igreja Metodista Unida em Angola. A Junta de Ministérios Globais, no contexto da parceria existente, garantiu o financiamento que possibilitou a construção desses centros sociais e seu apetrechamento em mobiliário. A aquisição dos materiais de formação e manutenção de salários e subsídios foi também possível graças à intervenção junto do governo e da Igreja Metodista Unida da Noruega.

Os objetivos dos Centros Sociais centraram-se na elaboração de um currículo académico para os meninos de/na rua que incluía não só aulas académicas, como também formação vocacional nas áreas de artes e ofícios (carpintaria, sapataria, corte e costura, *design*, culinária e informática). Os meninos eram recolhidos todas as manhãs e encaminhados para os centros sociais, onde tinham aulas nos períodos de manhã e de tarde, bem como alimentação. No fim do dia, eram levados de novo aos seus lugares (na rua), onde passavam as noites ao relento. Um autocarro específico foi usado para esse programa, que inicialmente contou também com a ajuda do Programa Alimentar Mundial (PAM) no fornecimento de papas, leite e outros produtos para a alimentação das crianças. O

financiamento ao programa vigorou de 1988 até 2008 e permitiu a formação de muitas crianças, estando, nessa altura, a ser suportado por esforços da Igreja Metodista Unida, Conferência Anual do Oeste de Angola.

No dia 22 de Janeiro de 1998, os centros sociais passaram para escolas académicas através de um Protocolo de Cooperação assinado entre o Ministério da Educação e a Igreja Metodista Unida, cujas cláusulas remetem à Igreja a construção das escolas, selecção de pessoal competente para a gestão e administração das aulas, cabendo ao governo, por intermédio do Ministério da Educação, o pagamento dos salários aos professores e pessoal administrativo.

A maior parte dos alunos inscritos nos centros sociais, agora escolas académicas, provém dos bairros periféricos e subúrbios das cidades de Luanda , Viana e Benguela, cujos pais ou tutores não têm capacidade financeira para suportar despesas com propinas em escolas privadas. Igualmente, são enquadrados no programa adolescentes que, devido à sua idade, não são aceites nos sistemas normais de educação. Actualmente, mais de 4.600 alunos encontram-se matriculados e a frequentarem aulas nos centros sociais (IMUA, 2015, p. 11).

3.2 Centro De Treinamento De Mulheres



Figura 53- Mulheres a caminho da Formação

Um olhar atento impunha-se na vertente da contribuição metodista ao projeto novo de educação e formação feminina pois parafraseando o Bispo Emílio, se inseria no âmbito da preparação de dirigentes para a Igreja e para a Sociedade. Uma nova visão teórica e prática sobre o Lar, Igreja e Sociedade ditariam a diferença entre o novo e o velho sistema.

O Centro de Treinamento de Mulheres, foi idealizado em Fevereiro de 1977 no Quéssua-Malange, projeto da Escola Henda. Este, visava equipar as mulheres de sorte a capacitá-las para promoverem o seu progresso e o de suas companheiras, em bases cristãs e globais. Desta forma mulheres de várias latitudes casadas e solteiras, nacionais e estrangeiras, habilitaram-se a buscar formação no referido Centro.

Constava do seu Plano Curricular, matérias como: **A vida Cristã num mundo moderno** (Estudos Bíblicos, Educação Cristã, O papel da Mulher Cristã na Igreja, na Comunidade e no Mundo de hoje, a Igreja africana, Comunicação Cristã, o Cristianismo em África); **Relações Humanas**; Alfabetização; **Princípios e práticas de Liderança**; Trabalhos em grupos; **Economia Domestica e Saúde Pública** (Agricultura, - Horticultura e Avicultura - Puericultura, Costura, Tricot, Nutrição, Higiene Rural e Urbana, Trabalhos Manuais, etc); Recreação e Desportos, Dactilografia e Cultura geral.

Para o cumprimento cabal deste desiderato, a Conferência Anual selecionou algumas mulheres que no quadro do Curso Pan-africano de Formação Feminina, foram treinadas no Centro Ecuménico de Mindolo, Kitwe-Zambia, nomeadamente D. Isabel Pedro Mateus que veio a ser a primeira Diretora do referido Centro, aos 15 de Junho de 1981 em Luanda e D. Rita Campos (esta última ficara impossibilitada de seguir viagem). Foram também professoras as Sras. D.Leopoldina João Pedro, D. Juliana de Almeida, D. Lúcia Augusto, D.Isabel Lima Buta e D.Teresa Sebastião, sendo Conselheira D. Marilina Stella Figueiredo de Carvalho.

Nos anos que se seguiram foram treinadas as Professoras D. Victória dos Santos Agostinho na República da Libéria, Josefa Roque e Lucrécia M.A.Domingos. De entre as alunas do Centro em Luanda, 7 eram provenientes de Moçambique e Burundi. Têm passado por este Centro centenas e centenas de mulheres, nalguns casos homens em busca de aperfeiçoamento nas tarefas do lar e de forma cíclica vão reproduzindo estes centros em diferentes localidades do país.

3.3 A Universidade Metodista de Angola (CAOA)¹³

Em todo o subcontinente há uma grande necessidade de treinamento pré-universitário alargado e extendido. O tempo chegará em breve, com o desenvolvimento de mais universidades em África (Dodge, 1964, p. 126).



Figura 54- Edifício da Universidade Metodista de Angola

Na Angola colonial, o ensino geral universitário praticamente não existia. O ensino universitário foi instituído somente em 1962 (Decreto-Lei 44530 de 21 de Agosto de 1962) com a criação dos Estudos Gerais Universitários de Angola, integrados na Universidade Portuguesa, tendo em 1968 evoluído para Universidade de Luanda.(site: www.med.go.ao) Em 1963, o Instituto viu-se envolvido em uma polémica entre os governantes. O ministro Adriano Moreira afirmava que a orientação tomada relativamente à instalação do ensino universitário em Angola era “perigosamente demagógica, dificultando a reposição da legalidade e a salvaguarda da unidade universitária portuguesa” (Mateus & Mateus, 2011, p. 178).

Dessa forma, defrontavam-se no seio do regime duas correntes antagónicas quanto à orientação do ensino universitário: a primeira, aqui representados pelo Ministro Adriano Moreira, entendia que tal ensino devia se restringir a estudos gerais, preparatórios, não concedendo graus académicos, pois “construir universidades e conceder direitos políticos aos africanos era entendido como favorecendo a formação de descontentes e de agitadores”

¹³Conferência Anual do Oeste de Angola.

(Mateus & Mateus, 2011, p. 22); a segunda era formada por pessoas de espírito mais aberto, que achavam que se devia abrir a todos os ramos do saber e do ensino à investigação, concedendo todos os graus acadêmicos. Entre essas pessoas estava o general Venâncio Deslandes, um adepto do regime, comandante-chefe das Forças Armadas portuguesas em Angola, mas com uma visão muito própria dos problemas. Ele defendia a criação de uma universidade em Angola. “Para os primeiros, universidades completas eram sinônimo de forças autonomistas, perigosas. Para os segundos, as universidades eram um modo de afirmação da personalidade e diversidade cultural de Portugal no mundo” (Mateus & Mateus, 2011, p. 180). Essa e outras posições fizeram transbordar o copo de Oliveira Salazar e, portanto, o do seu Ministro Adriano Moreira.

As visões dos bispos Joseph Crane Hartzell (1898) e Ralph Dodge (1964), apesar de terem sido timidamente ensaiadas no imaginário de nobres dirigentes da Igreja Metodista, de forma ousada, ganham espaço após o estabelecimento da Universidade de África e da Universidade Metodista em Angola, respectivamente. A resolução saída da 9ª Sessão da Conferencia Anual, no ano de 1993, retoma a necessidade de a Igreja enveredar para o ensino superior: “A Conferência propôs a criação de uma Faculdade de Teologia da IMU, em Luanda, tendo nomeado uma comissão composta por onze pessoas com a finalidade de fazer o estudo preparatório para a instalação da mesma” (IMUA, 2009, p. 14).

Nos anos que se seguiram nada foi feito. O número crescente de alunos e alunas, membros metodistas, não só viam os seus sonhos adiados pela exiguidade de absorção de estudantes nas instituições de ensino superior no país. A frustração visível dos pais em não poderem enviar os seus filhos para o estrangeiro; o número de jovens metodistas interessados em obter uma bolsa de estudos; o número reduzido de estudantes estrangeiros que eram aceites na Universidade de África; a extrema necessidade que o país possuía para a sua reconstrução contribuíram para que, nos encontros de reflexão levados a cabo no ano de 2000, entre o Bispo Gaspar João Domingos e os organismos leigos da Igreja, os pastores e os superintendentes, o grito de socorro ecoasse: “queremos uma Universidade Metodista em Angola!” Desde então, esse projeto passou a constar do Plano Estratégico do ano 2001-2004.

Foram muitos os contributos oferecidos por filhos e amigos da Igreja Metodista. A 20ª Sessão da Conferência Anual (2004) originou a resolução: “que sejam encontradas empresas do ramo, nacionais ou estrangeiras, para construir nos nossos terrenos, prédios, residências, escolas ou outros, revertendo uma percentagem a favor da Conferência Anual” (IMUA-MR, 2009, p. 56). Acirrou-se sobremaneira a busca de parceiros, sendo que, numa primeira fase, um terreno com 10.000m² de dimensão foi ofertado à Conferência por um grupo intitulado filhos da Igreja para a edificação da Universidade Metodista. Seguidamente, as formas de sua implantação foram traçadas por um grupo no qual se destacava o Embaixador Adriano Sebastião (Kiuíma), o Dr. Caetano João, o Vice-Ministro Francisco Romão e Silva, o Ministro Pedro Vandúnen e o Bispo Gaspar João Domingos. O orçamento de instalação apenas da pedra fundamental rondava os USD 3 milhões. Depois de os valores terem sido apresentados aos conferencistas e os mesmos se terem mostrado indisponíveis para cobrir os custos iniciais, recorreu-se ao governo de Angola que, de igual forma, não se mostrou disponível no momento.

A batalha pela implementação do Projeto Universidade Metodista de Angola conheceu seus melhores dias com a parceria estabelecida entre os grupos empresariais portugueses Listores e Coprat e a Igreja Metodista, que tudo fizeram para tornar o tão propalado sonho em realidade. As obras da primeira fase da construção da Universidade tiveram o seu início no ano de 2005, com a colocação das salas de aulas no terraço dos escritórios centrais da Igreja. Foram ainda feitos o reaproveitamento da estrutura do antigo Centro de Treinamento de Mulheres, tendo sido as tarefas desse centro transferidas para um novo espaço. A segunda fase, cuja pedra foi lançada no ano de 2006, permitiu a construção de um edifício de 8 andares, ficando a Universidade com um número de 34 salas de aulas.

A Sociedade UMA manifestou seu interesse na ministração do ensino superior e requereu seu ingresso em abril de 2005, quando apresentou seu primeiro *dossier* na Direção Nacional do Ensino Superior, liderada pelo Vice-Ministro para o Ensino Superior, Dr. Adão do Nascimento.

A Universidade abriu as suas portas leccionando o Ano Propedêutico em 2006, um ano antes do seu reconhecimento pelo Estado angolano, que se deu em 28 de março de 2007,

sob o Decreto-Lei nº 30/07. Actualmente, os cursos que estão sendo ministrados são: Direito; Gestão e Administração de Empresas; Arquitectura e Urbanismo; Mecatrónica; Engenharia Civil; Engenharia Industrial e Sistemas Eléctricos; Saúde Pública e Análises Clínicas; Ambiente e Gestão do Território; Engenharia Informática; Língua Portuguesa e Comunicação e Teologia. Em parceria com a Universidade Pública de Évora, foram ministrados cursos de Pós-Graduação e Mestrados em Contabilidade e Auditoria; Gestão de Empresas; Higiene e Segurança no Trabalho; Educação e Administração Escolar.

A Universidade Metodista de Angola é uma instituição de ensino de inspiração cristã metodista, com paralelismo científico-pedagógico internacional, aberta a todos os angolanos ou estrangeiros, sem discriminação de credo, género ou raça, permitindo a satisfação das aspirações intelectuais, profissionais e cívicas dos que a ela se candidatam. A partir de seu fundo social, a Universidade se propôs a atribuir bolsas de estudo a alunos comprovadamente carenciados e que tenham reconhecido mérito intelectual. Todos os seus cursos, sem excepção, são ministrados, entre efectivos e colaboradores, por docentes doutorados nacionais e estrangeiros, mestres nacionais e estrangeiros, pós-graduados e licenciados, cidadãos activos e empenhados no processo de desenvolvimento do país que desenvolvam competências necessárias e fundamentais para exercerem a sua atividade com o sentido de progressão intelectual, profissionalismo, rigor, ética e respeito pelo outro.

Em seu depoimento, no culto público na Igreja Central de Luanda, o antigo Professor Rev. Edwin LeMaster (2012), responsável pelas Escolas Metodista em Angola no período colonial, ao confrontar-se com o estabelecimento da Universidade Metodista dizia eufórico:

Fui expulso de Angola, em 1961, por advogar e exigir que fosse concedido pelo governo colonial à Igreja Metodista o direito de leccionar o ensino médio e até o superior. Hoje posso ver que o sonho da liderança actual não morreu. Para minha felicidade, finalmente, nos meus 90 anos, posso ver a Igreja Metodista Unida em Angola com a sua Universidade e está apostada a formar homens e mulheres para servir convenientemente o seu povo.

Na verdade de Jesus ouvimos: “Bem-aventurados sois vós, pois muitos gostariam de ver o que estais vendo, mas não puderam” (Mt.13,17). Hoje estamos em condições privilegiadas de afirmar que não só “ouço os passos de milhares, mas vemos os passos de milhares em busca de nobre educação”* “Nós firmamos que a razão e a fé caminham juntas; portanto, instamos aos colégios e às universidades para que mantenham a expressão da vida religiosa nos seus terrenos” (LdD, 2008, p.109).

3.3.1 A Faculdade de Teologia (CALA)¹⁴



Figura 55- Colégio do Quéssua - Malange

Após ter sido durante muitos anos o bastião do ensino teológico e secular em Angola e de perseguir o ensino secundário e o ensino liceal, bem como o ensino superior para os nativos, de ter sido rejeitado pelos colonizadores nos anos do conflito armados e de ter sua infraestrutura literalmente arrasada, Quéssua ressurgiu das cinzas, mantendo sua vocação inicial (o ensino de base, o médio) e apostando na génese da formação superior com a Faculdade de Teologia. Conforme seus estatutos, a Faculdade de Teologia da Igreja Metodista Unida foi fundada em 2006, por decisão da 15ª Sessão da Conferência Anual do Leste de Angola, que teve lugar de 5 a 10 de julho de 2006, na cidade de Saurimo, Distrito Eclesiástico de Lunda Sul. Trata-se de uma instituição civil mantida pela Igreja Metodista Unida em Angola, integrante do Sistema Educacional Metodista, sem fins lucrativos. Seus fins, definidos em estatuto, são:

¹⁴ Conferência Anual do Leste de Angola.

1. Proporcionar aos seus alunos e alunas, à comunidade metodista unida e outras, educação teológica que os capacite para o cumprimento da Missão, que é participar da ação de Deus no propósito de salvar o mundo, libertando o ser humano de todas as coisas que o escravizam, concedendo-lhe nova vida, à margem de Jesus Cristo, através da ação e poder do Espírito Santo.
2. Servir à Igreja, promovendo a formação e actualização e renovação do seu Ministério, a fim de que a mesma seja, no mundo, um sinal visível do Reino de Deus.
3. Ser centro de reflexão de pesquisa teológica, capacitando a Igreja para melhor exercer a Missão.
4. Participar e avaliar a prática pastoral, como centro de renovação, descobrindo e experimentando novas formas e práticas pastorais.

4. O Laboratório Metodista e a Educação Futura num Mundo Globalizado

“... si se enseña y no se aprende, no se ha educado”
(Masota, 2008, p. 605).

Hoje, mais do que nunca, num mundo cada vez mais globalizado é imperioso redefinir a educação bem como traçar o rumo a seguir. Vivemos da experiência educativa americana de cariz libertador. É, pois, mister que a escola, vista dois séculos após as sucessivas reformas que a caracterizaram, à luz da Revolução Francesa, assuma a missão de manter viva a luta pela instauração da paz por meio da educação. Por ela caberia libertar, iluminar e unir todos os homens na mesma fraternidade universal. Competiria à escola, através da universalização da instrução pública, “contribuir para a paz mundial”(Furter, 1982, p. 9). A sociedade tornar-se-ia, então, universal e igualitária, mas, também, uniformemente padronizada. Que a educação pudesse vir a ser colocada ao serviço da paz e do

entendimento entre os povos sim, pois, nutriria o pensamento e a ação pedagógica dos renovadores da educação.

Assumindo o pensamento de Kant (1996), em que o “sujeito epistémico se torna o pivô e o agente de sua história”, as crianças precisam ser expostas a perspectivas múltiplas se quiserem crescer de mente e espírito abertos. É importante, ainda, que se diga que nas sociedades de informação a escola deve servir de *bússola* para navegar nesse mar do conhecimento, superando a visão utilitarista de só oferecer informações “úteis” para a competitividade ou para obter resultados.

Paulo Freire questionava os conceitos e práticas convencionais usados nas escolas. Ele acreditava que “a educação deve ser libertadora, que deve basear-se na ação do conhecimento ou da compreensão, ao invés de ser uma transmissão de informações” (Freire, 1980, p. 40). No lidar com as crianças, o pesquisador precisa analisar os dados coletados para tirar as conclusões. Armas poderosas exigem cuidados especiais no uso e manuseio. Elas podem prestar grandes serviços e trazer inúmeros benefícios, mas é preciso ter em conta que seu poder destruidor também é proporcional ao seu potencial benéfico. Podemos obter instantaneamente milhões de informações, mas corremos o perigo de nos tornarmos incapazes de processá-las de um modo orgânico, integrado, coerente, através da relação causa-efeito. Como afirma Gomez

La escuela de nuestros días (el problema traspasa nuestras fronteras) atraviesa por una situación de graves crisis y de profunda desorientación. Y como consecuencia, esta institución, destinada específicamente a educar, paradójicamente se ha convertido en uno de los ámbitos sociales más conflictivos (Gomez, 2008, p. 259).

Crianças e adolescentes recebem oceanos de informações prontas, desconexas e, muitas vezes, fúteis, às quais são incapazes de processar e integrar em um projeto de crescimento. A informação não é formação. O simples acúmulo de informações, no qual o raciocínio não tem lugar e a reflexão ética não encontra espaço, está longe de contribuir para forjar a personalidade e nortear a vida.

A informação é o dado em seu estado bruto, captado pelos sentidos de todos os níveis: odor, paladar, imagem, pressentimentos, leituras, palestras, reuniões, etc. O que significa servir de bússola? Significa orientar criticamente, sobretudo as crianças e jovens, na busca de uma informação que os faça crescer e não embrutecer. Deve oferecer uma formação geral na direção de uma educação integral.

Nos nossos dias, em que há responsabilização na execução consciente, há diferença entre acúmulo de dados e conhecimento. O conhecimento é a informação analisada, compreendida e incorporada. Já a sabedoria é o conhecimento submetido ao jugo dos valores, crenças, ética e moral. Sendo assim, não há sabedoria sem conhecimento e nem conhecimento sem informação. Podemos dizer que são dados em estágios diferentes de processamento.

Se considerarmos a ignorância como a ausência de conhecimento, ainda que a mente possua informação em abundância, esta seria menos perigosa do que o conhecimento que não é feito sabedoria, pois conhecer sem saber é como tentar cortar carne no escuro: você tem todos os elementos (a tábua, a carne, a faca), mas como não pode analisá-los sem os critérios da visão, corre o risco de estragar a carne ou até de se ferir. Viver apenas com conhecimento, mas sem sabedoria, é como enxergar a vida sem óculos. Fica tudo meio embaçado.

Conhecimento não é uma tarefa neutra, mas um comprometimento; não é uma relação sujeito-objecto, mas uma relação do sujeito consigo mesmo e ou com os outros, “compreensão da recriação da vida e da sociedade”. O conhecimento e, portanto, a educação, neste sentido, implicam em criar, ou melhor, recriar, aportar algo novo às relações (Oxley, 2002, p. 98).

Hoje vale tudo para aprender. As consequências para a escola e para a educação em geral são enormes. “Na educação como transformação o aprendizado é motivado e direccionado pelo aluno. A estética, a moral, o emocional, o físico e as necessidades espirituais caminham lado a lado com a informação e a ideia” (Oxley, 2002, p. 17).

Reconhecemos que o controlo do processo de aprendizagem não repousa no professor, mas é uma responsabilidade partilhada, por meio da qual o professor e o aluno crescem num processo de diálogo mútuo. As tecnologias tanto servem para reforçar uma visão conservadora, individualista, como uma visão progressista. Uma mente aberta, interactiva, participativa encontrará nas tecnologias ferramentas maravilhosas de ampliar a interação.

As tecnologias permitem um novo encantamento na escola ao abrir suas paredes e possibilitar que alunos conversem e pesquisem com outros alunos da mesma cidade, país ou do exterior, no seu próprio ritmo. Também permitem que o professor se transforme, agora, no estimulador da curiosidade do aluno por querer conhecer, por pesquisar, por buscar a informação mais relevante. Num segundo momento, ele coordena o processo de apresentação dos resultados pelos alunos. Depois, questiona dados apresentados, contextualiza os resultados, adapta-os à realidade dos alunos. “Contrariamente à educação como transmissão, onde o aluno adquire uma quantidade de informação, a educação como transformação resulta numa mudança qualitativa no aluno e seu contexto” (Oxley, 2002, p. 17).

Se quisermos tomar a educação seriamente, devemos trabalhar para ajudar as comunidades a tornarem-se comunidades de aprendizado e não comunidades de “domesticação de homens”, como diz Freire (1980, p. 24).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dizia o Papa Leão XIII: “A Igreja não tem necessidade das nossas mentiras... é um mal mortífero tornar a história escrava do espírito partidário e das paixões móveis dos homens” (Brásio, 1973, p. 173).

Para terminar nosso estudo, sem a pretensão de o termos esgotado, procuramos fazer pequenas considerações dos acontecimentos que foram relatados durante a trajetória do povo chamado metodista em Angola objecto deste trabalho. É, portanto, essencial à ciência histórica investigar e conhecer os documentos, sem desprezar nenhum, e saber servir-se deles com sagacidade, penetração, crítica e honestidade intelectual, por forma a nutrir cabalmente as novas gerações de pesquisadores.

A história da Igreja em geral, e das missões em particular, não só não tem necessidade das nossas mentiras, nem sequer de meias verdades, de silêncios sistemáticos ou timoratos, de ignorâncias apavoradas, de deformações tendenciosas, de apologias ineptas, sectárias, despropositadas. A história precisa, sob pena de deixar de ser o que é, de informação completa e de honestidade escrupulosa. Nem ignorância dos fatos e das condições em que se produziram no tempo e no espaço, nem omissões, insuficiências e silêncios premeditados, vontades intoxicada de partidarismo sectário, político, social ou religioso.

Uma vez, independentes e livres, reconhecemos que não tem sido fácil ultrapassar os grandes traumas causados pelo colonialismo e a herança da guerra fria pelo país. Orgulha conhecer os limites actuais e a capacidade de ação do povo angolano no contexto de outras nações e povos.

O *processo de colonização* representou o início de um dos mais longos períodos da história angolana. No decorrer de quatro séculos, os portugueses empreenderam negócios rentáveis à custa de uma estrutura administrativa centralizada e voltada para os exclusivos interesses

da metrópole. Muitas das feições sociais, políticas, económicas e culturais assumidas por Angola na atualidade são fruto desse longo período histórico.

Hoje, após a independência, a descolonização ainda não terminou, continuando sob a forma de colonialismo cultural, símbolo da influência que se impusera. A independência da colónia era realizada progressivamente pela metrópole, com a concessão da autonomia político-administrativa, mantendo-se o controlo económico do novo país, criando, dessa forma, um novo tipo de dependência. A fase do processo da descolonização de Angola teve de enfrentar muitos impasses, pois o país estava em conflito armado, o que impunha a necessidade de começar por fazer a paz para que as negociações pudessem ter êxito.

A figura de Agostinho Neto, em função do seu desempenho para a libertação do povo angolano da opressão colonial, mantém-se viva na mente de todos os angolanos. Como primeiro presidente de Angola, foi um homem que lutou não só pela libertação do país, mas também pela descolonização dos países da África Austral. Além de político, ele era também um homem de cultura. Como escritor e poeta maior, nos seus escritos ele manifestava a sua ansiedade em ver Angola e África libertas do colonialismo.

À luz dos ganhos obtidos da tradição, do ensino, da instrução africanas, angolanas em particular, acrescidos pelos missionários (não mercenários) cristãos, das lutas pelas independências, gostaria de deixar um repto aos novos analistas, historiadores, sociólogos, enfim estudiosos deste grande laboratório de educação e ensino metodista, bem como a outros angolanos e africanos, o de relerem os conceitos que aprisionam os povos. É facto ainda nos nossos dias admitir-se que a descolonização é um absurdo, se não um crime. Insinua-se que descolonizar se assemelha ao querer arrancar a pele, a língua, os costumes, as instituições sociais, a religião e até mesma a vida, a um povo evoluído, pela educação, assimilação e integração superior, para o fazer retrogradar à civilização e cultura da tanga, do feiticismo criminoso, da palhota imunda. Que a descolonização é a destribalização regressiva, uma indignidade e uma derrota. Não há que descolonizar, - dizem os exploradores - há simplesmente que prosseguir – passando por cima dos povos que se deixarem subjugar. A quem interessa a alienação dos povos?

Num dos seus encontros com a juventude da Igreja Metodista, o professor Rev. Gaspar Adão de Almeida disse: “Angola jamais atingirá o desenvolvimento se não buscar atingir o nível de desenvolvimento das aldeias” (julho de 1989). Na verdade, o que terá ficado para trás, nas aldeias? Estaria a comunidade abdicando das suas responsabilidades educativas?

Alguns subsídios: se consideramos o desenvolvimento como um processo que, no essencial, envolve questões de saber e de poder, trata-se, então, de elaborar uma proposta educativa — cujos métodos e didática haverão que investigar e adequar — dirigida aos processos de conhecimento-compreensão do meio físico que nos rodeia e de análise das formas e capacidades de o influenciar, bem como dos processos de autoconhecimento (individual e de grupo) que permitem evoluir de forma sustentável.

Quanta sabedoria se encerra nesta afirmação, quando se sabe que o desenvolvimento está associado ao crescimento que atinge as megacidades na Europa, Américas, Ásia, etc., onde o avanço das tecnologias, o elevado consumismo e a busca do enriquecimento se entrelaçam, augurando-se atingir a autoindependência e autorrealizações pessoais? O desenvolvimento nalguns casos, dizia o ancião, se confunde com o número de acúmulos, quer seja de bens materiais ou cognitivos, que cada membro da sociedade vai conquistando, fruto da sua habilidade e oportunidades proporcionadas. E isso é individualismo, não comunitarismo que é a prática das aldeias. O crescimento individual deve pressupor o crescimento da comunidade.

Há uma forte tendência nos dias de hoje para a busca desenfreada por melhores condições, que ilusoriamente se pensa estarem concentradas nas grandes cidades. Como se referia em sala de aula o Prof. Dr. Luís Sebastião: “o movimento migratório das populações para as grandes cidades constitui-se, hoje, no calcanhar de Aquiles para a garantia de uma educação capaz de produzir a justiça social e a igualdade (Sebastião, 2008, p. 1). Vemos, assim, que na luta pela sobrevivência nas grandes cidades, as pessoas não dispõem de tempo para pensar, permitindo, desse modo, deliberada ou inocentemente a quebra de determinados valores, alguns dos quais foram determinantes na formação do seu caráter. Terão hoje, ainda, algum valor os ensinamentos adquiridos nos primórdios da vida do

indivíduo? Os elementos presentes na afirmação do Rev. Gaspar d’Almeida remetem-nos a considerar que nas fontes está a essência da vida digna e salutar, os sentimentos nobres de convivialidade. O que interessa ressaltar na vida da aldeia (comunidade), um espaço aberto que nem cadeia tem e que produz a diferença, no contexto do encontro entre as *mundividências* dos povos?

O ensino em comunidade influencia — muito mais positiva do que negativamente — na visão e responsabilidades de seus membros para com o mundo que os rodeia. É preciso interpretar essa pirâmide que se assenta na comunidade, cuja base é o seu vértice e que se projecta no encontro com outras pirâmides. É esse processo de socialização (choques culturais) que permitirá compreender que, quanto mais o seu espaço se estreita, tanto mais ele se abre e cresce para o mundo. Dessa feita, a informação e/ou o conhecimento educativo que possui não serão os referenciais absolutos, mas a necessidade de sobrevivência a levará a fazer uma *escolha* ou abrir-se e ser responsiva à riqueza dos valores de outros que preencherão as suas expectativas, bem como as da sociedade.

Esses gestos também são um fator que conduz as comunidades ou grupos étnicos enraizados nas suas próprias tradições e em experiências complexas de suas culturas na busca de unidade, colaboração e abertura para com outros povos. cremos, contudo, que os povos ou indivíduos de nada se restringem se tiverem de carregar consigo os valores do passado para a realidade que vivem hoje. Os elementos valorativos da comunidade contribuem na educação dos indivíduos, bem como nos meios que facilitam o seu aprendizado.

Necessitamos “desaprender para aprender”. Continuam lançados os desafios resultantes da dinâmica dos tempos e perfumados com a luz que rasga as trevas e a verdade que liberta. Reiteramos que os desafios são muitos. A tarefa é enorme e por isso reforçamos que somos seres humanos inacabados. A nossa humanidade é uma humanidade inacabada. A história é aberta. Podemos dar à história da humanidade diferentes destinos. São muitas as possibilidades. Importa, em nossa qualidade de educadores, participar do processo problemático de construção do futuro com a consciência da complexidade, a criatividade de seres amorosos pela humanidade e a predisposição da “paciência impaciente”. Importa

contemplar um mundo no qual a educação visa libertar o espírito do ser humano e não aprisioná-lo numa armadura de dogmas destinada a protegê-lo ao longo da sua existência.

Contudo buscamos reaviver a memória colectiva, a compilação e o registo da história oral da igreja Metodista em Angola; O paralelismo demonstrado na intervenção metodista desde a sua génese, proporcionando ferramentas que fortaleceram a igreja para intervir no cenário histórico, sócio político de Angola; A experiência e resultados alcançados pelo Movimento Missionário Americano Metodista ; Conquista, Formação e Ensino e até mesmo mediante a Luta Armada o Resgate do Povo; Angola da Colonização, Descolonização `a afirmação no contexto das nações; Ressurgimento das Cinzas da Guerra Fria imposta.

Enfim,o Laboratório de Educação e Ensino Metodista em Angola, permanente contribuidora no resgate da identidade, e valores humanos vilmente sufocados, pela ação colonialista e imperialista das nações que a subjugavam, ofereceu a libertação do país,tem espalhado, associado com a expansão das Igrejas, seus Laboratórios nos mais recôndidos cantos do país, bem como continua colocando à disposição do país seus quadros dirigentes forjados pela axiologia cristã metodista, que rodeados de uma tão grande nuvem de testemunhas buscam o progresso e bem estar do país e de seu povo.

Nga sakidila.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- AÇO, Isaac (1992). *Para que o sonho não acabe*. São Bernardo do Campo: Imprensa Metodista.
- ALTMANN, Walter (1994). *Lutero e libertação*. São Paulo: Ática.
- AMATO, João Neto & AMATO, Fucci, CÁSSIA, Rita de (2007). Organização do trabalho e gestão de competências: uma análise do papel do regente coral. *Gepros: Gestão da Produção, Operações e Sistemas*, 2(2), 89-98.
- APPADURAI, Arjun (1996). *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Teorema.
- ASSIS, António de, Jr. (1985). *Relato dos acontecimentos de Dala Tando e Lucala*. Luanda: União dos Escritores Angolanos.
- AYANDELE, Emmanuel Aynkanmi (2002). In Baur, John *2000 anos de cristianismo em África: uma história da igreja africana* (2a ed.). Lisboa: Edições Paulinas.
- BÂ, A. Hampaté (2010). A tradição viva. In J. Ki-Zerbo (Ed.). *História geral da África I: metodologia e pré-história da África* (pp. 167-212). Brasília: UNESCO. Recuperado em 09 abril, 2015, de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015104.pdf>.
- BARBOSA, Luciane (2006). As concepções educacionais de Martinho Lutero. *Educação e Pesquisa*, 33(1), 163-183. Recuperado em 09 abril, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/ep/v33n1/a11v33n1>.
- BARROS, Gilda (n.d.). *Rousseau e a questão da cidadania*. Recuperado em 09 abril, 2015, de <http://www.hottopos.com/convenit2/rousseau.htm>.
- BATSON, Roderick (2010). *Full Circle: Africaamerica*. Indiana –USA, ed. Bloomington.
- BAUR, John (2002). *2000 anos de cristianismo em África: uma história da igreja africana* (2a ed.). Lisboa: Edições Paulinas.
- BEIDERBECKE, Heinrich (1932). *Gospel Dawn in Africa* (Retold in English by E. F. Bachmann and J. F. Bornhold). Columbus, OH: The Lutheran Book Concern.
- BEST, Gary (1998). *John Wesley*. Bath: Kingswood School.
- BERTRAND, Jean Claud (1971). *Le Methodisme*. Paris, Armand Colin.
- BONITATIBUS, Suely Grant (1989). *Educação comparada: conceito, evolução, métodos*. São Paulo: EPU.
- BRAKEMEIER, Gottfried (2003). *A autoridade da Bíblia: contriversias, Significado, fundamento*. 2ª ed. Sinodal, São Leopoldo, R.S.

- BRÁSIO, António (1973). *História e missiologia: inéditos e esparsos*. Luanda: Instituto de Investigação Científica de Angola
- BRUHLMEIER, Arthur (2010). “*Head, Heart and Hand: Education in the Spirit of Pestalozzi*” ed., UK-England.
- BUYERS, Paul Eugene (1945) *História do Metodismo*, Imprensa Metodista, SP, Brasil .
- CAMPOS, Zeferino; TOMÁS, Domingos; JÚNIOR, Pedro; et al (2001). *A caminhada Histórica na Liderança do Episcopado Metodista Angolano 1972-2000*. Queluz: Ed. IMUA & Gráfica Núcleo.
- CARDER, Kenneth (2009). *Living our beliefs*. Nashville, TN: Discipleship Resources.
- CARREIRA, Iko (1996). *O Pensamento estratégico de Agostinho Neto*. Lisboa, Publicações Dom Quixote - Portugal
- CARROL, João Wesley, “*The New Schaff-Herzog Encyclopedia of Religious Knowledge*”, Vol. XII.
- CARVALHO, Emílio Julio Miguel de (1982). *Heróis angolanos do metodismo*. Queluz: Editora Núcleo.
- CARVALHO, Emílio Julio Miguel de (1990). “*A Igreja Africana no Centro da sua História, (Subsídios para a História da Igreja nos Países de Língua Portuguesa)*”. Queluz: ed. Núcleo – Portugal
- CARVALHO, Emílio Julio Miguel de (1984). *Ouçó Passos de Milhares*. Queluz: Editora Núcleo.
- CASTRO, Clovis Pinto de (1998). *Igreja evangelizando a Escola? Escola educando a Igreja?* in: Revista do COGEIME, ano 7, nº 13.
- CAVALCANTI, Marcelo (2010). *Curso Médio de Teologia*, Vol.I, - I.R.E.T.
- CAZALMA, Amélia (2015). *Educação para a Cidadania Democrática em Angola, Contributos para o Bem-estar Social e Escolar*. Ramada: Edições Pedagogo.
- CHICO ADÃO, C., (2007). *Angola... ontem!!! Cronologia de passos a caminho da libertação*. Luanda: Editorial Nzila.
- CHIKUEKA, Maria Chela (1999). *Angola Torchbearers*. Toronto: CBG.
- CHIPENDA, Eva de Carvalho (1996). *The visitor: an African woman's story of travel and discovery*. Geneva: WCC Publications.
- Círculo Angolano Intelectual (2014). *Educação em Angola: reforma educativa, uma reforma que precisa de ser reformada urgentemente*. Recuperado em 09 abril, 2015, de <http://www.circuloangolano.com/?p=27624>.

- CLAYPOOLE, David (1782), *Liver's Rare and Special Collections Division*, Library of Congress (98)
- Colégio Episcopal (2005). *As marcas básicas da identidade metodista* (3a ed.) São Paulo: Editora Cedro.
- Conselho Mundial de Igrejas (2008). Comissão da Igreja e Sociedade
- CRAGG, Gerald (1966). *The Church and the Age of Reason*. Baltimore: Penguin.
- CUMMINGS, (1886). *Early Schools of Methodism*. New York: Phillips & Hunt.
- DAVIES, Rupert (1976). *What Methodists believe?* Oxford: Alden Press. Daily Christian Advocate (2012). Pittsburg, USA
- DODGE, Ralph (1964). *The unpopular missionary*. New Jersey: Fleming Company.
- Departamento de Trabalhos com Crianças (2013). *Relatório do DTC à 30ª sessão da Conferência Anual do Oeste de Angola*.
- DORNELLAS, João Wesley (2002). *Pequena História do Povo Chamado Metodista*.PDF, RJ.
- EMBREE, Edwin (1931). *Brown America: the story of a new race*. New York: The Viking Press.
- ESPERANÇA, Vinícius (2005). *Fides Quaerens Intellectum – Educação como Libertação*. S.P., Moria.
- ESTRADA, Juan (2003). *Deus nas tradições filosóficas*. São Paulo: Paulus.
- FREIRE, Paulo (1980). *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire* (4a ed.). São Paulo: Editora Moraes.
- FREIRE, Paulo (1983). *Educação e Mudança* (11a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (2002). *Pedagogia do oprimido* (32a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FROEBEL, Friedrich (1826). *Die menschenziehung*. Leipzig: Wienbrach.
- FURTER, Pierre (1982). *Introdução a um método de educação comparada*” 1.ª edição - Genebra
- GEISLER, Norman, FEINBERG, Paul (1996). *“Introdução à Filosofia–Uma Perspectiva Cristã”*, Vida Nova, S.P.
- GEORGE, Timothy (1993). *Teologia dos reformadores*. São Paulo: Vida Nova.
- GRAÇA, João da (2011). *“Emílio J.M.de Carvalho – Uma Biografia”*. Queluz: Gráfica Núcleo, Portugal.
- GREEN, Vivian Hubert Howard (1964). *Religion at Oxford and Cambridge*. London: SCM Press.

- GUIMARÃES, André Sathler (2007). Elementos para uma epistemologia de inspiração wesleyana. *Revista de Educação do Cogeime*, 16(30), 67-78. Recuperado em 09 abril, 2015, de <https://www.redemetodista.edu.br/revistas/revistas-cogeime/index.php/COGEIME/article/viewFile/354/323>.
- HANSON, Coriless (2011). *The ivory necklace*. Printed in the United States of América.
- HARPER, Steve (1947) *Five marks of a Methodist: the fruit of a living faith*, by Abingdon Press, USA.
- HENDERSON, Lawrence. (2001). *A Igreja em Angola* (2a ed.). Lisboa: Tipografia Guerra.
- Igreja Metodista (1982). *Plano para a vida e a missão da Igreja*. Piracicaba: Editora da Unimep.
- IMUA (2008), *Livro da disciplina da I.M.U.A.* Queluz: Gráfica Núcleo.
- IMUA (2009), *Manual das Resoluções – Da 5ª à 23ª Sessão Conferencial 1989 - 2007* Luanda, ed. Mavaco Lda.
- IM Brasil (2007). *Cânones*, São Paulo, Editora Cedro.
- João Paulo II (1999). *Carta encíclica Fides et Ratio do sumo pontífice João Paulo II aos bispos da Igreja Católica* (7a ed.). São Paulo: Loyola.
- JOB, Rueben P. (2007). *Three simple rules: a Wesleyan way of living*. Nashville, TN: Abingdon Press.
- JOSGRILBERG, Rui Souza, et al. (Orgs) (2006). *Sermões de John Wesley: texto em inglês com duas traduções em português* [DVD] (2a reimpr.). São Bernardo do Campo: Editeo.
- JÚNIOR, Paulo (2001). *José Mendes de Carvalho — Comandante Hoji ia Henda: um testemunho à sua memória*. Luanda: Impressão Lito-Tipo.
- KANDJIMBO, Luis (2012), *Agostinho Neto: formação e ideário de um intelectual orgânico africano*, Disponível em: URL <<http://www.nexus.ao/kandjimbo>>
- KANT, Immanuel (1996). *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Unimep.
- LAUBACH, Frank. *Os milhões silenciosos falam*. s. l., s.e., s.d. Brasil
- LUTERO, Martinho (1995). *Martinho Lutero: obras selecionadas* (vol. 5). São Leopoldo: Comissão Interluterana de Literatura, 1995.
- MABÉKO-TALI, Jean-Michel (2001). *Dissidências e poder de Estado: o MPLA perante si próprio* (1962-1977). Luanda: Editorial Nzila
- MANACORDA, Marx (1991) *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira; revisão técnica de Paolo Nosella; prefácio de Demerval Saviani. São Paulo: Cortez: Autores Associado.

- MANACORDA, Marx (2002). *História da Educação : da antigüidade aos novos dias*. 10. ed. São Paulo: Cortez.
- MARKHAM, Paul (2007). *Rewired: Exploring Religious Conversion*. Manufactured in the U.S.A, Chapter 2. In *The Nature of Humankind Wesley's Theological Anthropology*.
- MARQUARDT, Manfred (1992). *John Wesley's social ethics*. Nashville, TN: Abingdon Press.
- MARX, Marx (1987). Teses sobre Feuerbach. In J. A. Gianotti (Org.). *Marx* (vol. 1, pp. 159-163). São Paulo: Abril Cultural.
- MASOTA, F., Peris, B., Sánchez, E., et al (1989) *Filosofia de la Educacion Hoy*. Madrid, Dykinson S.L., In *La acción educativa: enseñanza y formacion*. Cap. XXXIV pp.613-619
- MASOTA, F., Peris, B., Sánchez, E., Gómez, D., et al (1989) *Filosofia de la Educacion Hoy*. Madrid, Dykinson S.L., In *Autoridad y libertad en la relación educativa*. Cap. XXXVII pp. 659-663
- MATOS, Alderi Souza de, (2005) O Protestantismo Norte-Americano: Séculos 17 a 19 – Ementa, Viçosa, MG: Ultimato.
- MATEUS, Álvaro & Mateus, Dalia Cabrita (2011). *Angola 61 — guerra colonial: causas e consequências*. Alfragide: Textos Editores.
- MATTOS, Paulo Ayres (2000). A obra educacional da Igreja Metodista no Brasil: um sumário histórico-teológico. *Revista do Cogeime*, 9(16), 65-75. Recuperado em 09 abril, 2015, de <http://www.cogeime.org.br/revista/cap0716.pdf>.
- MAXIMIANO, Antonio Cesar Amaru (1987). *Introdução à administração* (6a ed.). São Paulo: Atlas.
- MESQUIDA, Peri (1994). *Hegemonia norte-americana e educação protestante no Brasil*. São Bernardo do Campo: Editeo.
- Ministério da Educação (MED). Recuperado em 09 abril, 2015, de <http://www.med.gov.ao/>.
- MUNDARI, N.Nkosi (Jerry L.Jordan), (2012). *Genocide by any other name... is still Genocide*. Florida – USA, Whitehall printing, Chapter 5.
- NASCIMENTO, A. (1999). *Educação como forma de inclusão: a dialética do Iluminismo e o sistema educacional metodista na Inglaterra*. In: Impulso: Piracicaba.
- N'KRUMAH, Kwame (1957). *Africa*. Pax Romana Seminar, Acra.
- NGULUVE, Alberto Kapitango (2010). *Educação angolana: políticas de reformas do sistema educacional*. São Paulo: Biscalchin Editor.
- NORÉ, Alfredo & Adão, Áurea (2003). *O ensino colonial destinado aos “indígenas” de Angola: antecedentes do ensino rudimentar instituído pelo Estado Novo*. *Revista Lusófona de Educação*, 1, 101-126. Recuperado em 29 março, 2015, de

http://recil.grupolusofona.pt/bitstream/handle/10437/303/artigo5_alfredo_aurea.pdf?sequence=1.

OLIVEIRA, Júlia, et al. (2007) “*Pedagogia(s) da Infância: Diálogo com o passado construindo o Futuro*”, ed. Arned, Porto Alegre.

ONG, Walter (1998). *Oralidade e cultura escrita*. São Paulo: Papirus.

OXLEY, Simon (2002). *Creative ecumenical education*. Geneva: WWC Publications.

PAREDES, Margarida (2010). Deolinda Rodrigues: da família metodista à família MPLA — o papel da cultura na política. *Cadernos de Estudos Africanos* [Online], 20, 11-26. Recuperado em 11 abril, 2015, de <http://cea.revues.org/135>.

1. PENNA, José (1980). “*O Brasil na Idade da Razão*”, ed. Forense Universitário, pg. 287

QUIAGE, Balgido (2014). Educação em Angola — antes, durante e depois da independência. Recuperado em 08 abril, 2015, de <https://balgidoquiage.wordpress.com/2014/09/17/educacao-em-angola-antes-durante-e-depois-da-independencia/>.

QUIPUNGO, José (1987). *Teologia e cultura africana no contexto sócio-político de Angola*. São Bernardo do Campo: Instituto Metodista de Ensino Superior.

REILY, Duncan (1981). *Metodismo brasileiro e wesleyano*. São Bernardo do Campo: Editeo. 1981

REILY, Duncan (2003). João Wesley e as crianças. *Revista Caminhando*, 8(2[12]), 11-29. Recuperado em 09 abril, 2015, de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-metodista/index.php/CA/article/view/1414/1438>.

REIS, Paula dos & FACIN, Elson Cesar (2013). Estado, sistema económico e educação: mãos dadas em uma ciranda ideológica. *Unoesc & Ciência — ACHS*, 4(2), 181-190. Recuperado em 09 abril, 2015, de <http://goo.gl/DsAKwZ>.

RENDERS, Helmut (2002). Pequenos grupos na tradição metodista: observações, análises e teses. *Revista Caminhando*, 7(2 [10]), 68-95. Recuperado em 11 abril, 2015, de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CA/article/view/1467/1487>.

RENDERS, Helmut (2003). *A memória de John Wesley: “mergulho no social”, “participação cultural” e confessionalidade* in: Revista do COGEIME, ano 12, nº 22, Junho.

RENDERS, Helmut et al. (2008). *Prática e Teologia na tradição wesleyana – John Wesley 300 anos*. Editeo, SBC, SP

RENDERS, Helmut, (2011), *Andar como Cristo andou: a salvação social em John Wesley*, São Bernardo do Campo: EDITEO.

República de Angola, Ministério do Planeamento (2010). *Relatório sobre os objetivos de desenvolvimento do milénio*. Recuperado em 10 abril, 2015, de http://planipolis.iiep.unesco.org/upload/Angola/Angola_ODM_2010.pdf.

www.med.gov.ao/Institucionais/Historico.aspx, Revista Novembro

Róbert Hargitai (www.hivo.hu), 01/2007. Acesso em: 25 ago. 2016.

ROCHA, Edmundo (2009). *Angola: contribuição ao estudo da génese do nacionalismo moderno angolano (período de 1950 a 1964)* (2a ed.). Lisboa: Rolo & Filhos II.

RODRIGUES, Deolinda (2003). *Diário de um exílio sem regresso*. Luanda: Editorial Nzila.

ROUSSEAU, Jean-Jacques (1995). *Emílio ou da educação* (3a ed., S. Milliet, Trad.). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

RUNYON, Theodore (2002). *A nova criação: a teologia de João Wesley hoje*. São Bernardo do Campo: Editeo.

SANTOS, Elydio dos, Neto (2009). *Mudanças culturais, complexidade e exigências educativas no contexto da contemporaneidade*. Revista de Educação do Cogeime, 18(34/35), 35-50. Recuperado em 09 abril, 2015, de <http://www.cogeime.org.br/revista/3435Artigo2.pdf>.

SANTOS, Elydio dos, Neto (2009b). *Paulo Freire e Gramsci: contribuições para pensar educação, política e cidadania no contexto neoliberal*. Revista Múltiplas Leituras, 2(2), 25-39. Recuperado em 09 abril, 2015, de <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1265/1280>.

SANTOS, Martins (1998). *Cultura, educação e ensino em Angola*. Braga: Editora Electrónica.

SANTOS, Martins dos (n.d.). *Cultura, educação e ensino em Angola* (edição digital). Recuperado em 09 abril, 2015, de <http://reocities.com/Athens/troy/4285/ensino.html>.

SANTOS, Patrícia Teixeira (n.d.). *A África ou a morte!: o projeto civilizatório católico para a África Central (1864-1881)*. Recuperado em 03 abril, 2015, de <http://proafrouerj.xpg.uol.com.br/patricia3.pdf>.

SCHMIDT, Martin (1962). *“John Wesley: A Theological Biography”*, Vol.1, New York: Abingdon Press.

SEBASTIÃO, Adriano J. (1993). *Dos campos de algodão aos dias de hoje*. Luanda: Edição do Autor.

SEBASTIÃO, Luís (2008). *Mundividências e educação*. Évora: Impresso.

SEBASTIÃO, Luís., PATRÍCIO, Manuel. (2004), *Conhecimento do Mundo Social e da Vida – Passos para uma pedagogia da sagesa*. Universidade Aberta, Lisboa - Portugal

SEGNINI, Liliana Rolfsen Petrilli (2000). *Educação e trabalho: uma relação tão necessária quanto insuficiente*. São Paulo em Perspectiva, 14(2), 72-81. Recuperado em 09 abril, 2015, de <http://www.scielo.br/pdf/spp/v14n2/9791.pdf>.

SILBER, Kate(1965). *Pestalozzi: the man and his work*. London: Routledge & Kegan Paul.

- SIQUEIRA, Tércio Machado em Wesley e a Bíblia, Revista Caminhando, v. 3, n. 2, p. 22-31, 2010 [2ª ed. on-line; 1ª ed. 1986]
- Sobrenome do autor, Nome completo abreviado (2012, Setembro 22). Título do artigo. *Jornal de Angola*, número/caderno/seção, páginas.
- SOËTARD, Michel (1994). Johan Henrich Pestalozzi. *Perspectivas: Revista Trimestral de Educación Comparada*, 24(1-2), 299-313. Recuperado em 09 abril, 2015, de <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/pestalozzis.PDF>.
- SOUZA, Denis (2013). *O que há entre Jerusalém e Atenas? Educação cristã em interface com a filosofia*. Recuperado em 21 março, 2015, de <http://ed.metodista.org.br/conteudo.xhtml@c=75.html>.
- TEIXEIRA, Anísio (1971). *Educar para o equilíbrio da sociedade*. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, v.55, n.122, abr./jun.. p.191-196.
- UNESCO (1998). *Declaração mundial sobre educação superior no séc. XXI*. Piracicaba: Unimep.
- United Methodist Church (2012). *The book of resolutions of The United Methodist Church 2012* (Social Principles). Nashville, TN: The United Methodist Publishing House. Recuperado em 11 abril, 2015, de <http://www.umc.org/what-we-believe/social-principles-social-creed>.
- WHITE, Timothy (2010). *The Black Holocaust*. Freedom – The murder of african americans.
- VANSINA, Jean (2007). A tradição oral e sua metodologia. In J. Ki-Zerbo (Ed.). *História geral da África I: metodologia e pré-história da África* (pp. 139-166). Brasília: UNESCO. Recuperado em 09 abril, 2015, de <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000015104.pdf>.
- VIEIRA, António (1959). *Sermões*. Porto: Lello e Irmão.
- VIEIRA, Raymundo (2012). *Raízes Histórica da Medicina Ocidental* [online]. São Paulo: Editora Fap-Unifesp.
- VIEIRA, Laurindo (2007). *Angola: a dimensão ideológica da educação 1075-1992*. Luanda: Editorial Nzila.
- VILLA-LOBOS, Heitor (1987). *Villa-Lobos por ele mesmo/Pensamentos*. In: RIBEIRO, J.C. (Org). *O Pensamento vivo de Villa-Lobos*. São Paulo: Martin Claret.
- VINTE E CINCO, Gabriel (1988). *História sobre o metodismo no Kwanza-Sul*. Impresso - Luanda.
- WASTON, Kevin (2014). *The class meeting: reclaiming a forgotten (and essential) small group experience*. Franklin, TN: Publishing Seedbed.
- WCARC (1946). *Abundant life in changing Africa: report of the West Central Africa Regional Conference held at Leopoldville, Congo Belge, July 13-24, 1946*. New York: Africa Committee of the Foreign Missions Conference of North America.

- WERKE, Gesammelte XVI, (1936)* Título original: "*Die Feinheit einer Fehlleistung*". Publicado primeiramente em Almanach. Traduzido de Gesammelte Werke xvi.
- WESLEY, John (1749). *The sermons of John Wesley* (1872 edition). Idaho, IL: Wesley Center Online. Recuperado em 24 julho, 2008, de <http://wesley.nnu.edu/john-wesley/the-sermons-of-john-wesley-1872-edition/the-sermons-of-john-wesley-alphabetical-order/>.
- WESLEY, John (1742) "*The Character of a Methodist*, Fellow of Lincoln College, in Oxford MDCCXLII – London
- WESLEY, John (1831) "*The works of the Reverend John Wesley*, AM, Published by J.Emory and B.Waugh, VOL. VII, New York.
- WESLEY, John (1774). *Thoughts upon slavery*. London: Printed by R. Hawes, [1. ed.] [A quarta edição está disponível em: <<http://archive.org/details/thoughtsuponslav00wesl>>. Acesso em: 15 jan. 2013.
- WESTERMANN, Diedrich (1937). *Africa and Christianity*. London: Oxford University Press.
- XAVIER, Geraldo (2000). *A Igreja Metodista Unida e a revolução angolana*. Luanda: Gráfica São José.
- XAVIER, José (2010). "*História Eclesiástica*", ed. 54-177
- ZATTI, Vicente (2007) "*Autonomia e Educar em Immanuel Kant & Paulo Freire*", ed.PUC, RS, p. 37
- ZAU, Filipe (2009). *Educação em Angola: novos trilhos para o desenvolvimento*. Luanda: Movilivros.
- ZUNTHOR, Paul (1993). *A letra e a voz: a literatura medieval*. Paulo: Companhia das Letras.

Brito Júnior — Rádio Kairós, dezembro de 2012.

Idalina Augusto Bamba — Rádio Kairós, fevereiro de 2013.

Irene Webba — Rádio Kairós, janeiro de 2013.

Ismael Martins — comunicação pessoal, Nova Iorque, abril e novembro de 2010.

Juliana de Almeida — comunicação pessoal, Luanda, julho de 2003.

Julião Mateus Paulo (Dino Matross) — Rádio Kairós, novembro de 2012.

Luzia de Jesus Martins (Lily) — comunicação pessoal, Nova Iorque, abril 2010.

Marilina de Carvalho — comunicação pessoal, Luanda, janeiro de 2011.

Pedro Filipe — Rádio Kairós, dezembro de 2012.

Fernando Gamboa – Televisão Pública de Angola, Novembro 2011

Luís Kangimbo - Cultura - Jornal Angolano de Artes e Letras, Setembro 2012

ANEXOS

ANEXO 01

Datas memoráveis do metodismo angolano

1884 – Eleição de S. Revma. Bispo William Taylor

“Fundemos uma cadeia de missões pelo interior adentro tão depressa quanto pudermos...o campo é imenso, e Deus nos guiará. Glória ao seu nome” (Bispo William Taylor).

1885 – Chegada a Luanda do pioneiro -fundador do Metodismo Angolano S. Revma. Bispo William Taylor a Frente de uma caravana de 45 pessoas

1890 – Fundação das Missões de Quiongua e Canandua

1895 – Estabelecimento da Missão do Quéssua

1896 – Aposentação de S.Revma. Bispo William Taylor

1896 – Eleição de S.Revma. Bispo Joseph Crane Hartzell

“Nosso trabalho é promover o ministério nativo. Quanto ao povo deve ser salvo por instrumentalidade dos seus próprios dirigentes. Nós viemos como pioneiros, para abrir caminhos e lançar fundamentos” (Bispo Joseph Hartzell).

1897 – Reorganização da Missão de Angola porS. Revma.Bispo Joseph Hartzell

1907 – Jubileu do Metodismo em África

1908 – Organização da 1ª Sociedade de Senhoras no seio do Metodismo Angolano sob Presidência de Florinda Bessa

1909 – 1º Curso Conferencial de estudos para obreiros nacionais

- 1910** – Penetração do Evangelho entre os Libolos e os Songos (de Malange) e Lundas
- 1911** – 1ºs obreiros nacionais foram recebidos como Membros a Prova da Conferencia Missionária
- 1913** – Aparecimento dos 1ºs Hinos em Kimbundu por Herbert Withey/Héli Chatelain
- 1914** – Início da Construção da IMEpiscopal Hartzell hoje IMUCentral de Luanda
- 1917** – Início da atividade Episcopal em Angola de S. Revma. Bispo Eben S. Johnson
- 1920** – Organização da Conf. Central da África Austral, hoje CCA, sendo Angola parte integrante
- 1921** – Estabelecimento da 1ª Clínica Médica em Luanda pela Missionária Marie Lindquist, Dr. Alexandre Kemp
- 1922** – Chegada do Metodismo aos Dembos e aos Mahungus
- 1923** – 1ºs contatos do Metodismo com a Aliança Evangélica em Angola
- 1925** – Fundação da Missão de Mbanguanga, no Libolo por Robert Shields
- 1930** – Dedicção da “Beardsley Memorial Church”, em Malange, por S. Revma. Bispo Johnson
- 1934** – Admissão dos 1ºs Leigos a uma Sessão Conferencial – Início do Programa Efectivo do Autossustento no Metodismo Angolano
- 1934** – União da IMEpiscopal, da IMProtestante e da IMEpiscopal Sul para formarem a IGREJA METODISTA
- 1934** – Aparição Conferencial do Jornal “O ESTANDARTE”, pelo Revdo Gaspar de Almeida, seu diretor
- 1935** – Início da atividade Episcopal em Angola de S. Revma. Bispo John M. Springer

“Verdadeiramente, o escuro sertão precisa de nós e nós precisamos do escuro sertão” (Bispo Springer).

1935 – Ano do Jubileu da Conferencia Missionária de Angola, 50 anos de vida do metodismo angolano

1940 – Início da relação entre a Conferencia de Angola e a Junta das Missões nos EUA.

1940 – Surgimento do Novo HINÁRIO com 200 hinos em Português e 200 em Kimbundu

1945 – Início da atividade Episcopal em Angola de S. Revma. Bispo Newell S. Booth

“As escolas da Igreja deve assegurar oportunidades para aprender todas as coisas essenciais em: Compreender o Evangelho em todas suas implicações da vida; Adquirir um verdadeiro Coração e Mente Cristã; Adquirir atitudes, conhecimento e hábitos de uma verdadeira vida Cristã” (Bispo Newell S. Booth).

1945 – Eleição do 1º Guia Leigo da Conferencia Anual, José João dos Santos

1948 – Era da Autonomia Administrativa do Metodismo em Angola

1952 – Organização da JUVENTUDE no seio da Conferencia Anual de Angola

1953 – Nomeação do 1º Superintendente nativo, Rev. Santos Paulo da Costa Matoso.

1953 – Surgimento das Escolas Rurais – Combate ao analfabetismo

1953 – Filiação das Mulheres Metodistas Angolanas na Federação Mundial de Mulheres Metodistas

1955 – Realização do 1º Congresso da Juventude Evangélica de Angola

1956 – Divisão da IM em Luanda em duas igrejas: Luanda Norte (Central) e Luanda Sul (Bethel)

1956 – Construção dos Escritórios Centrais da IMU – Missão.

1957 – Início da atividade Episcopal em Angola de S. Revma. Bispo Ralph E. Dodge

“A África despertou. O cristianismo não pode estar separado das aspirações do Povo, se libertar” (Bispo Ralph Dodge).

1960 – Reforço do Seminário Emanuel do Dondi com a nomeação a Reitoria do Rev. Emílio J. M. de Carvalho

1960 – Eleição do 1º Diretor Geral das Sociedades de Homens, Missionário Fred Brancel

1961 – Perseguição da Igreja Metodista, mortes e sua saída para a diáspora

1964 – Início da atividade Episcopal em Angola de S. Revma. Bispo Harry P. Andreassen

1968 – Fusão das igrejas Metodista e a Evangélica dos Irmãos Unidos para formarem a IGREJA METODISTA UNIDA

1968 – Ordenação da primeira mulher pastora no metodismo angolano, Domingas Silvério Pegado

1972 – Eleição do primeiro bispo metodista angolano, S. Revma. Bispo Emílio J. M. de Carvalho – Malawi

“A Igreja em Angola será aquela que vós quereis que seja, grande (forte) ou pequena (fraca)” (Bispo Emílio de Carvalho).

1973 – Reorganização Total da Conferencia Anual de Angola

1973 – Eleição da primeira mulher tesoureira da Missão em Angola, Engrácia Dias Cardoso

1974 – Tomada de posição do metodismo em Angola em vista aos acontecimentos no País – Quéssua

1974 – Reabertura de todos os locais de culto e restituição das propriedades da IMUA

1976 – Filiação da IMUA ao Concílio Mundial do Metodismo

1976 – Apoio total do metodismo à Proclamação da Independência Nacional em 11 de novembro 1975

1976 – Reelevação de S. Revma. Bispo Emílio J. M. de Carvalho e confirmado Bispo Vitalício na IMU – Zâmbia

1977 – Membro fundador do Conselho Angolano de Igrejas Evangélicas (CAIE), hoje CICA

1980 – Solicitação do registo oficial da IMUA junto da Direção Nacional do Ministério da Justiça

1980 – Adopção do novo HINÁRIO POVO CANTAI, em 4 línguas P, K, U, K

1983 – Morte em missão de serviço da Conferência Anual em Malange de dois superintendentes, um pastor e um leigo

1984 – Divisão da Conferência Anual de Angola em duas Áreas Conferenciais: Oeste e Leste de Angola

1984 – Inserção na toponímia da cidade de Luanda os metodistas Guilherme Pereira Inglês, Joaquim de Figueiredo, Robert Shields, Agostinho Pedro Neto, António Júlio de Carvalho e legitimada a Rua da Missão.

1985 – Centenário de Fé Activa, 100 anos do metodismo em Angola

1985 – Realização da Sessão Organizativa da Conferência Anual do Oeste de Angola

1988 – Eleição de S. Revma. Bispo Moisés Domingos Fernandes para o Leste de Angola – RDC

1990 – Lançamento do Manual de Instrução para Candidatos a Membros da IMUA

1991 – Eleição do Bispo Emílio J. M. de Carvalho à Presidente do Concílio dos Bispos da IMU no mundo

1992 – Eleição da primeira mulher como guia leiga da Conferência Anual em Angola, Maria F. Silvestre de Almeida

1992 – Fundação da Organização de Jovens Adultos da IMUA

1992 – Inauguração da Universidade de África da IMU, de seu Chanceler ao tempo, S. Revma Bispo Emílio J. M. de Carvalho

1992 – Reeleição de S. Revma. Bispo Moisés Domingos Fernandes

1993 – Mensagem das mulheres à Sra. Hillary Clinton, Primeira Dama dos EUA (metodista), apelando reconhecimento de Angola pela administração americana

1994 – Abertura dos primeiros centros infantis (POSOCA)

1998 – Primeira mulher superintendente, Antónia Zeferino Gomes Alfredo

1999 – Inauguração do novo templo da Bethel

2000 – Aposentação de S. Revma. Bispo Emílio Júlio Miguel de Carvalho

2000 – Aposentação de S. Revma. Bispo Moisés Domingos Fernandes

2000 – Eleição de S. Revma. Bispo José Quipungo, 18 de agosto, em Moçambique

2000 – Eleição de S. Revma. Bispo Gaspar João Domingos, 18 de agosto, em Moçambique

“É necessário catapultar a Igreja para os níveis que ela ostentou no passado antes do conflito armado e seguir a sua marcha triunfante” (Bispo Gaspar Domingos).

2000 – Criação do Depto. de Planeamento englobando (Programa, Estudos e Projetos)

2001 – Aprovação do primeiro plano estratégico de trabalhos da IMUA, quadriénio 2001-2005

2001 – Criação do Depto. de Evangelismo e Educação Cristã

2001 – Criação do Comité de Combate ao Alcoolismo, Tabagismo, outras Drogas e Violência Consequente

2001 – Inauguração nos Escritórios Centrais do Auditório “John Wesley”

2002 – Constituição da Fundação William Taylor

2002 – Lançamento do guia devocional “No Cenáculo”, sendo S. Revma. Bispo Emílio J. M. de Carvalho seu editor para a língua portuguesa

2003 – Constituição da Imobiliária IMUFUNDO

2003 – Inauguração do Centro Social “Maria da Silva Neto” em Catete

2003 – Aprovado o dia 10 de agosto como o Dia do HOMEM METHODISTA em ANGOLA

2003 – Aprovado o dia 29 de abril como o Dia do PASTOR METHODISTA na atividade

2003 – Criação dos Deptos. de Educação e de Saúde na IMUA

2003 – Visita pela primeira vez na Igreja Metodista Unida em Angola do Rev. Konrad Raiser, na sua condição de Secretário Geral do Conselho Mundial da Igreja

2004 – Constituição da Rádio Kairós, emissora da IMUA

2004 – Aprovado o dia 26 de junho como o Dia da MULHER METHODISTA em ANGOLA

2004 – Abertura do Programa de Desenvolvimento Sustentável em Angola (PRODESSA)

2004 – Inauguração do Centro de Treinamento “Florinda Bessa”

– Inaugurados novos templos de Maria Madalena, Calemba, José Catumbela Lima, Namibe, Belém, Central, Icolo e Bengo

2004 – **Reeleição de S.Revma. Bispo José Quipungo e confirmado Bispo Vitalício na IMU.**

2004 – **Reeleição de S. Revma. Bispo Gaspar Domingos e confirmado Bispo Vitalício na IMU**

2004 - Atribuição aos clérigos(as) da Conferência das primeiras batinas pastorais com o símbolo do metodismo

2005 – Início da apresentação do Culto Televisivo Metodista na grelha de programação da Televisão Pública de Angola

2005 – Vinda a Angola do Secretário-geral da Junta Geral dos Ministérios Globais da IMU, Rev. Randy Day

2005 – Elaboração do Regulamento Interno de Conduta na IMUA-CAOA

2005 – Divisão dos Distritos de Luanda em Norte e Sul, do Dande-Nambuangongo em dois em Dande e de Nambuangongo e as Regiões em Norte e Sul, elevando, assim, os Distritos de 10 para 13

2005 – Eleição de S. Revma. Bispo José Quipungo a Presidente do Colégio dos Bispos da Conferência Central de África

2006 – Aprovação do segundo plano estratégico que contemplaria os trabalhos da IMUA nos anos 2006-2010

2006 – Aprovado a realização A anual da “Semana de Reflexão Leiga”

2006 – Lançamento da Pedra Angular do Edifício da Universidade Metodista de Angola

2006 – Criação do Fundo Metodista de Bolsas de Estudos para membros na Universidade Metodista de Angola (UMA)

2007 – Visita Episcopal efectuada pela primeira vez nas áreas do Bembe e Sanza Pombo

2007 – Aprovado o dia 25 de julho como o “Dia do Comunicador Metodista”

2008 – Digressão histórica da caravana episcopal aos recantos do metodismo, Nhangue a Pepe, Kiongua e Dondo

2008 – Inauguração oficial da Universidade Metodista de Angola – UMA, 18 de março

2008 – Compilação do Manual de Resoluções – Da 5ª à 23ª Sessão Conferencial (1989-2007)

2008 – Abertura da Faculdade de Teologia na Universidade Metodista

2008 – Celebração do Centenário da Igreja Metodista Unida José Paulino (Calomboloca)

2009 – Eleição de S. Revma. Bispo Gaspar João Domingos ao cargo de Presidente do Colégio dos Bispos da Conferência Central de África

2009 – Estabelecimento em Angola do Sector de Saúde Global, da JGMG

2009 – Aprovação do Novo Plano de Previdência Pastoral e Leiga

2010 – Início da distribuição em Angola dos Fundos de Pensões para Aposentados e Viúvas por parte da Iniciativa de Pensões das Conferências Centrais, concebido pela Conferência Geral da IMU

2010 – Formalização da outorga do Edifício da IMU Central de Luanda com a placa que a classifica de Património Histórico-Cultural

2010 – Implementação do Plano Salarial Único para 162 pastores (as) das igrejas no interior da Conferência.

2011 – Elaboração do terceiro plano estratégico, 2011-2015.

2012 – Inauguração da Livraria e Centro de Cópias “Club do Livro”

2013 – Primeira Viagem à Terra Santa (Israel), de 105 membros Metodistas angolanos, liderados pelo Bispo Gaspar J. Domingos

2018 – Compra das Acções que tornam a IMUA (100%), legítima detentora da Universidade Metodista em Angola

ANEXO 02

Estatutos da Universidade Metodista de Angola

- Fidelizar os docentes e incentivá-los à formação técnica e científica, de modo continuado.
- A UMA irá promover, em parceria com Institutos e Universidades nacionais e estrangeiras, a leccionação de Pós-graduações, Mestrados e Doutoramentos.

A.1. Missão da UMA:

- Formar cidadãos cultos e defensores da axiologia cristã;
- Possibilitar o acesso ao Ensino Superior a todos os cidadãos nacionais e estrangeiros;
- Complementar e diversificar a oferta de formação da Universidade do Estado e das restantes Universidades Privadas;
- Desenvolver a Lusofonia e o intercâmbio académico, científico e cultural cooperando com universidades estrangeiras.

A.2. Prossecução do objecto da UMA:

- Conforme consta no Artigo 1º, nº 4, publicada no Diário da República nº 145, III Série de 5 de dezembro de 2005, seu objecto social será ministrar o ensino superior;
- A UMA actuará com dimensão ecuménica, aberta e fomentando a inovação e conhecimento científico, tendo como missão principal prestar serviço específico à comunidade eclesial e humana, competindo-lhe particularmente:

a) O incremento da cultura nos planos intelectuais, artístico, moral e espiritual, como instrumento da realização integral do homem, inspirada nos valores cristãos;

b) A promoção da investigação e do ensino superior, no domínio das ciências sagradas e no das ciências humanas e exactas, para o enriquecimento mútuo das várias disciplinas, numa perspectiva de integração e de síntese do saber com a doutrina cristã, promovendo continuamente o diálogo entre a fé e a razão;

c) A formação humanística, filosófica e teológica dos que serão chamados a exercer na comunidade eclesial serviços específicos;

d) A preparação de quadros para a sociedade, mediante a adequada formação científica, profissional e deontológica inspirada na doutrina social da Igreja;

e) A criação de uma autêntica comunidade universitária, alicerçada nos princípios da verdade e do respeito pela pessoa humana;

f) A formação permanente dos diplomados, com especial atenção aos seus antigos alunos;

g) A realização de atividades de extensão universitária;

h) A inserção na realidade angolana, mediante o estudo dos seus problemas e a promoção dos valores culturais da comunidade nacional;

i) A difusão do pensamento, dos valores e dos ideais cristãos.

A.3. Elementos de atividade e princípios orientadores:

1. A UMA, como centro de criação, transmissão e difusão da cultura, de ciência e tecnologia, reconhece o ensino, a investigação e o apoio à comunidade como elementos fundamentais da sua atividade e tem por fim, especificamente:

a) A formação humana, cultural, científica e técnica, em especial através da leccionação de cursos adequados, de nível superior, tendo em vista o desenvolvimento da personalidade do indivíduo e o progresso social;

b) A promoção e realização da investigação fundamental e aplicada;

- c) A prestação de serviços à comunidade, designadamente, através de parcerias com as administrações municipais, governos provinciais, empresas, associações profissionais e organizações empresariais, numa perspectiva de valorização recíproca, racionalização e rentabilização dos recursos do país;
- d) A participação activa no sistema nacional de ensino, colaborando com o Estado na aplicação da política nacional de educação;
- e) O intercâmbio cultural, científico e técnico com instituições congéneres, nacionais e estrangeiras;
- f) A contribuição no âmbito da sua atividade para o desenvolvimento do País, nomeadamente das regiões mais desfavorecidas, para a defesa do ambiente, para a cooperação internacional e para a aproximação entre os povos, com especial destaque para os países lusófonos;
- g) A preservação e valorização do seu património científico, cultural, artístico, edificado e natural.

2. A UMA, no desenvolvimento da sua atividade de ensino:

- a) Organiza e lecciona, nos termos da lei, cursos de carácter oficial, a que corresponde a concessão dos graus académicos de licenciatura, mestrado e doutoramento e o título de agregado, bem como outros cursos, títulos, distinções honoríficas, certificados e diplomas e concede equivalência e reconhecimento de graus e habilitações académicas, nos termos da lei;
- b) Pode ainda criar cursos de outra natureza, nomeadamente, cursos de pós-graduação, especialização, de extensão universitária e de actualização, a que correspondem títulos ou diplomas definidos pela própria sociedade com vista a responder aos desafios da mudança, da evolução tecnológica, legal e científica.

3. Para a prossecução dos seus fins, a UMA reger-se-á, na sua ação, pelos seguintes objetivos orientadores:

- a) Elevada qualidade dos seus cursos, apoiada na competência académica, na experiência profissional e na investigação dos seus docentes;
- b) Cursos com relevância social e que respondam às necessidades do mercado de trabalho, à economia do País e aos objetivos profissionais, educacionais e pessoais dos estudantes;
- c) Avaliação interna e externa da Universidade, com rigor e em permanência;
- d) Acesso a meios de aprendizagem de elevada qualidade e às tecnologias mais modernas;
- e) Ambiente de aprendizagem caracterizado por cooperação, respeito mútuo, níveis éticos exigentes, equidade, responsabilidade social e sensibilidade cultural;
- f) Experiências de aprendizagem apoiadas em parcerias da Universidade com empresas, associações profissionais, organismos públicos, bem como com outras instituições de ensino superior;
- g) Apoio específico aos novos alunos para adaptação com sucesso, às exigências do ensino universitário;
- h) Forte interação com a sociedade envolvente, designadamente, com o tecido empresarial, que permita responder aos desafios da competitividade que se coloquem ao País, favorecendo os estágios dos alunos no último ano do respectivo curso;
- i) Apoios sociais aos alunos mais carenciados, nomeadamente, através da concessão de bolsas, redução de propinas, cantinas, seguros, assistência médica, estágios e serviços de integração profissional;
- j) Promoção de atividades circum-escolares e de extensão nos campos do desporto e da cultura;

- k) Apoio à associação académica e a outras formas de associativismo da iniciativa dos estudantes.

A.4. Perfil do Licenciado à saída da Universidade:

- Exibir as competências necessárias para o exercício da sua função;
- Demonstrar capacidades técnicas e científicas;
- Fomentar a iniciativa, a criatividade e a investigação;
- Exercer a cidadania na plenitude, praticando a exemplaridade, a pontualidade e o rigor;
- Estar munidos com todas as ferramentas necessárias para competir no mercado de trabalho;
- Apresentar espírito de conquista profissional, aparelhados para a continuidade da aquisição e partilha de saberes e experiências;
- Tornarem-se profissionais audazes e competitivos e que saibam aliar-se ao saber fazer, no sentido de construir uma sociedade mais justa e com mais qualidade de vida;
- Aceitar o concorrido mercado de trabalho, como uma oportunidade para aumentar sempre o seu ritmo e para que nunca sejam superados.

A.5. Bases Filosóficas da Universidade Metodista de Angola:

- Cidadania e Civismo
- Ética e Cultura
- Liberdade e Autonomia
- Método e Trabalho
- Solidariedade e Felicidade

ANEXO - 03

Acervo Fotográfico

Algumas destas fotos foram obtidas com recursos a Internet, tais como as que retratam a vida de John Wesley e seus contemporâneos na Inglaterra do séc 18, sendo que as demais foram-nos cedidas por Paul Black, filho de um antigo missionário metodista, tendo este mesmo, nascido em Angola nos anos 40, actualmente residente nos EUA, de onde no contacto com ex-missionários em Angola tem recolhido fotos, e a publicá-las no seu site Registros fotográficos: <https://paulblake.smugmug.com/Angola-Methodist>, com a autorização do seu uso.



Figura 56- Retrato de John Wesley.



Figura 57- Rev. Robert Shields no pátio da Igreja

Central.



Figura 58- Expedição Missionária.



Figura 59- Turma de Pastores na Conferência Anual.

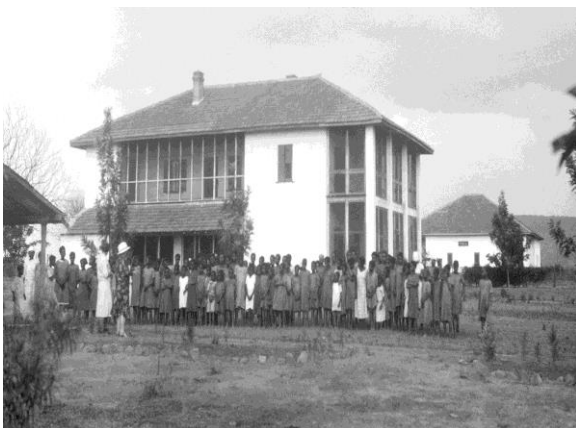


Figura 60- Trabalho evangelístico entre os povos nativos nas Missões.



Figura 61- Edifícios erguidos com dupla função: Igreja e Escola.



Figura 62- Lugar na capital de Angola, aonde se realizou o primeiro Culto Metodista/ Luanda.

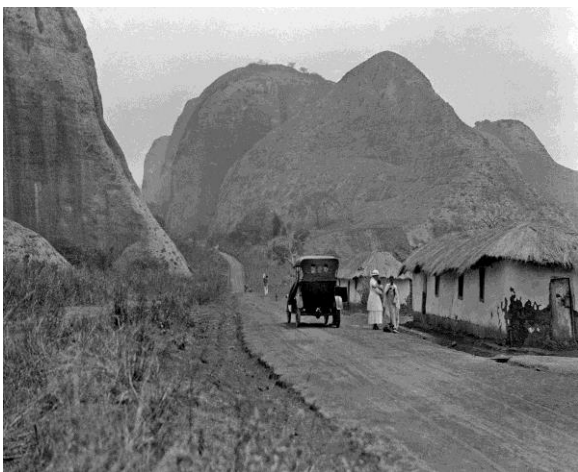


Figura 63- Missão de Pungo-a-Ndongo.



Figura 64/65- Esposa de missionário, buscando aproximação com mulher nativa./ Jovem a ler trechos do Evangelho em Quimbundo.

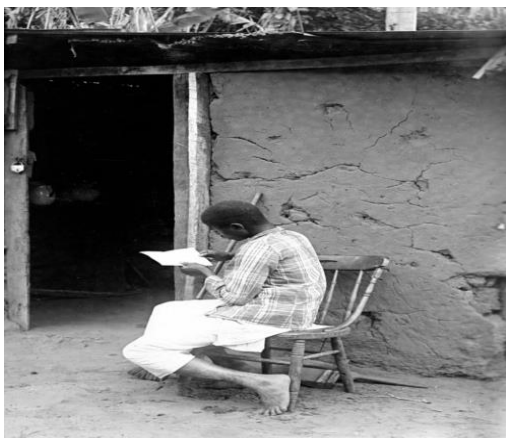


Figura 66- Rev. Herbert C. Withey na campa em que repousa os restos mortais de sua irmã.



Figura 67- Libolo: Primeiro dia de aula 1928.

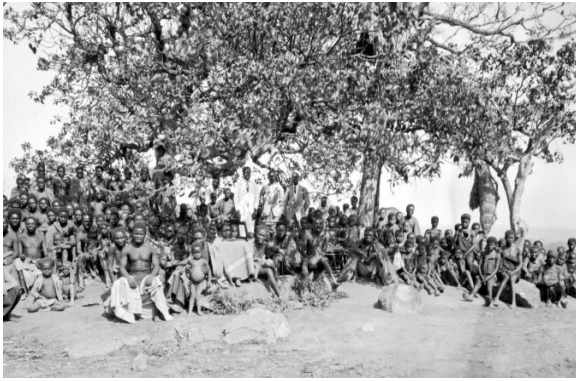


Figura 68- Libolo: Despertamento popular ao Evangelho.



Figura 69- Libolo: Nova estação missionária em Mbangu-a-Uanga.



Figura 70- Escola de Calomboloca.

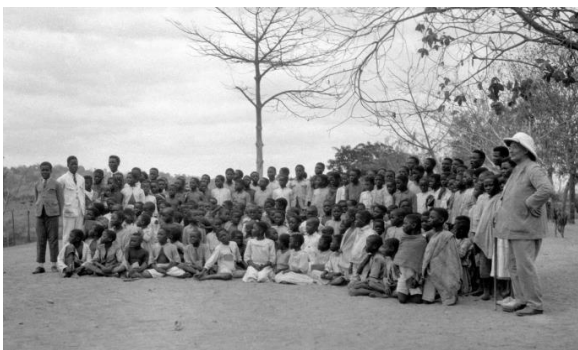


Figura 71- Alunos na Missão de Kaxikane.



Figura 72- Escola e Igreja Central de Luanda.



Figura 73- Agostinho Pedro Neto e Maria da Silva Neto, pais de António Agostinho Neto—1º Presidente de Angola Independente.



Figura 74- Escola da Missão em Hombo Anjinje.



Figura 75- Alunas na Escola de Kaxicane (destaque para a 4ª aluna da esquerda para a direita: Mãe do 1º Bispo metodista autóctone).



Figura 76- Escola de artes plásticas.



Figura 77- Residência Principal na Missão Metodista.



Figura 78- Nas escadarias da Escola da Missão.



Figura 79- Luanda: Miss Margaret Shields com seus alunos.



Figura 80- Luanda: Alunos na Escola da Missão.



Figura 81- Luanda: aula de costura na Escola da Missão.



Figura 82- Luanda: Canto Coral na Escola da Missão.



Figura 83- Aula de Educação Física na Escola da Missão.



Figura 84- "Mente sã em corpo sã" – Ginástica.



Figura 85- Luanda: Aprendendo Agricultura na Escola da Missão.



Figura 86- Alunos na Missão do Quiongua.



Figura 87- Quiongua: A caminho da Escola.

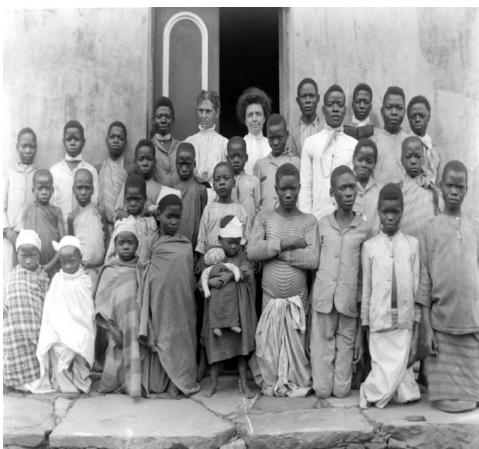


Figura 88- Malange: Escola da Missão.

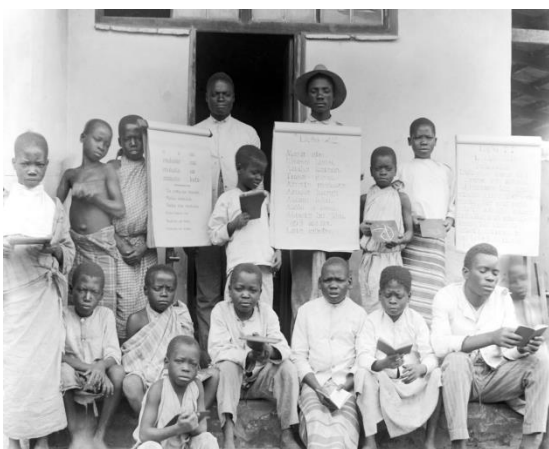


Figura 89- Malange: Grupode alunos.



Figura 90- Primeiros alunos inscritos para o Exame de Língua portuguesa.

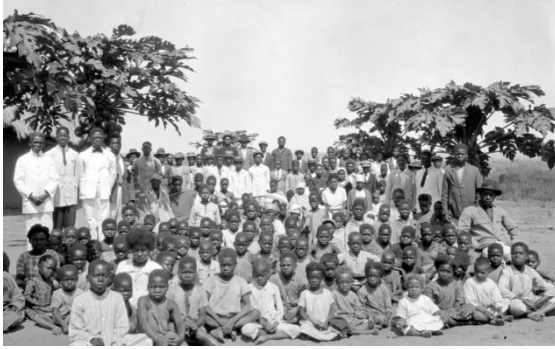


Figura 91- Escola da Missão de Samba Lucala: 1928

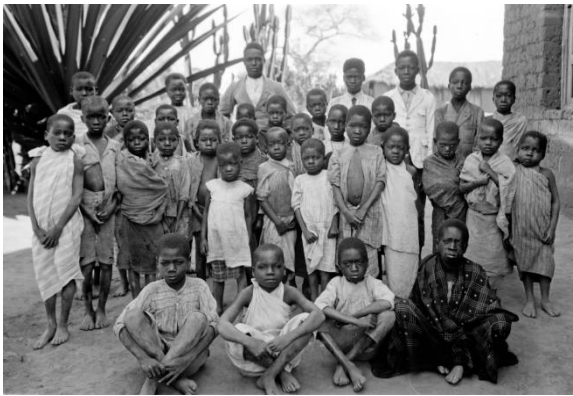


Figura 92- Alunos da Escola da Missão em Hombo-a-Njinji, 1927. Em 1926, os professores Metodistas nomeados para Hombo, são Adao G. Domingos, Marcela Domingos, e Gaspar d'Almeida.

ANEXO - 4

Angola

Segundo Cazalma (2016) o primeiro recenseamento realizado após a independência de Angola decorreu entre 16 e 31 de Maio de 2014. Os resultados divulgados pelo Instituto Nacional de Estatística mostraram que a população total era de 25.789.024 habitantes. As mulheres continuavam a constituir a maioria da população angolana, com 13.289.983, contra 12.499.041 homens, ou seja, 94 homens para cada 100 mulheres. Os dados apontavam para uma densidade demográfica de 20,6 habitantes por km² e 7 das 18 províncias possuíam uma população superior a 1 milhão de pessoas. A província de Luanda apresentava 6.945.386 habitantes recenseados. A Província do Bengo era a menos populosa de Angola, com pouco mais de 356.000 habitantes.

Os dados demonstraram que a população Angolana era extremamente jovem, sendo que 65% apresentava idade igual ou inferior a 24 anos e apenas 2.3% apresentava idade superior a 65 anos. De salientar a subida da esperança média de vida em Angola, que foi fixada, oficialmente, em 60,29 anos (57,59 anos para os homens e 63 anos para as mulheres),

Angola é um país da costa ocidental da África, a sudoeste do continente africano ao sul do equador na latitude 9°, tem uma área de 1.246.700 km², com uma de 1650 Km, com os seguintes limites:

- A Norte, República do Congo (Brazzaville) e República Democrática do Congo;
- A Leste, República Democrática do Congo, e república da Zâmbia;
- A Sul, República da Namíbia;
- A Oeste, banhada pelo Oceano Atlântico.

Ensino Superior em Angola

A nível do Ensino Superior, Cazalma (2015) refere que o Ministério do Ensino Superior, Ciência, Tecnologia e Inovação é o Departamento Ministerial da Administração Central do Estado competente para a formulação, de acordo com as directrizes do Executivo, da Política Nacional para o Subsistema de Ensino Superior, a coordenação da sua implementação, a concepção e o fomento de programas que visam assegurar o pleno funcionamento do Subsistema do Ensino Superior. Salienta Cazalma (2015) que, o documento Sistema de Educação do Governo de Angola (2010), a evolução cronológica do Subsistema do Ensino Superior em Angola, foi definido em quatro períodos, localizando o primeiro dos períodos antes da independência nacional (1962-1975) e três períodos depois da independência nacional, nomeadamente 1976-1991, 1992-2001 e 2002-2010.

Tabela 1 - Distribuição dos formados por unidades orgânicas (1962 – 1975)

UNIDADE ORGÂNICA	GRADUAÇÕES	%
Faculdade de Ciências	20	16,4
Faculdade de Engenharia	25	20,5
Faculdade de Medicina	69	56,6
Faculdade de Ciências Agrárias	8	6,6
TOTAL	122	100

Fonte: Cazalma (2015)

Tabela 2 - Distribuição dos formados por unidades orgânicas (1976-2001)

UNIDADE ORGÂNICA	GRADUAÇÕES	%
Faculdade de Ciências	187	7,5
Faculdade de Engenharia	373	14,9
Faculdade de Medicina	646	25,8
Faculdade de Cien. Agrárias	101	4
Faculdade de Direito	257	10,3
Faculdade de Economia	720	28,8
ISCED – Huambo	2	0,1
ISCED – Luanda	3	0,1
ISCED – Lubango	214	8,5
TOTAL	2.503	100

Fonte: Cazalma (2015)

As tabelas 1 e 2, referem-se ao número de graduados, nos períodos de 1962 a 1975 e de 1976 a 2001.

O Período de 1992 a 2001, foi marcado por várias mudanças na política educativa, e nele ocorreram as primeiras solicitações de abertura de instituições de ensino superior privadas.

1992 – Surgiu a primeira Instituição privada de Ensino Superior (Universidade Católica de Angola - UCAN), criada pelo Decreto n.º 38-A /92

2000 – Surgiram a Universidade Jean Piaget (UniPiaget), o Instituto Superior Privado de Angola (ISPRA) e a Universidade Nova de Angola,

2007- Abre ao público a Universidade Metodista de Angola

Para a Rede de Instituições de Ensino Superior Públicas, em 2009 foram aprovados os Decretos n.º 5/09 e n.º 7/09, o Decreto n.º 5/09, que criou as Regiões Académicas que delimitam o âmbito territorial de actuação e expansão das Instituições de Ensino Superior e o Decreto n.º 7/09 de 12 de Maio de 2009, estabelece a reorganização da Rede de Instituições de Ensino Superior Públicas, a criação de novas Instituições de Ensino Superior por Regiões Académicas e o Redimensionamento da Universidade Agostinho Neto. Foram criadas sete (7) Universidades Públicas, uma (01) Academia e dezoito (18) Instituições Públicas Autónomas às Universidades, totalizando vinte e seis (26) Instituições de Ensino Superior Públicas, no Ensino Privado foram criadas 45 unidades entre Universidades, Institutos Superiores e Escolas Superiores, assim a rede do ensino Superior em Angola de acordo os dados apresentados na tabela 3 até 2012 era constituída por 71 Unidades.

Tabela 3: Evolução da Rede do Ensino Superior de 2002 – 2012

Públicas						Privadas			
Ano	Academi	Univer	Instituto Superior	Escola Super	Total	Univer	Instituto Super	Escola Super	To tal
2002		1	0	0	1	3	1	0	4
2005		1	0	0	1	4	1	0	5
2007		1	1	1	3	10	2	0	12
2009	1	7	13	5	26	10	2	0	12
2011	1	7	13	5	26	10	12	0	12
2012	1	7	13	5	26	10	34	1	45

Fonte: Cazalma (2015)

Relativamente à Universidade Metodista de Angola pode-se observar que o número global de inscrições nos últimos onze anos apresentou evolução permanentemente crescente, de forma que no ano de sua abertura, em 2007 a UMA teve 390 inscritos, desses 212 do gênero feminino e 178 do gênero masculino. O número de inscritos atingiu a marca de 10.884 no ano de 2018, dos quais 5.593 são do gênero feminino e 5.291 do gênero masculino.

Desde a sua abertura o crescimento em termos de estudantes tem apresentado crescimento gradativo, foi observada apenas uma queda de 590 inscrições no ano de 2016, em relação ao ano anterior, a figura 1. Ilustra o crescimento da Universidade Metodista no período de 2007 a 2018.

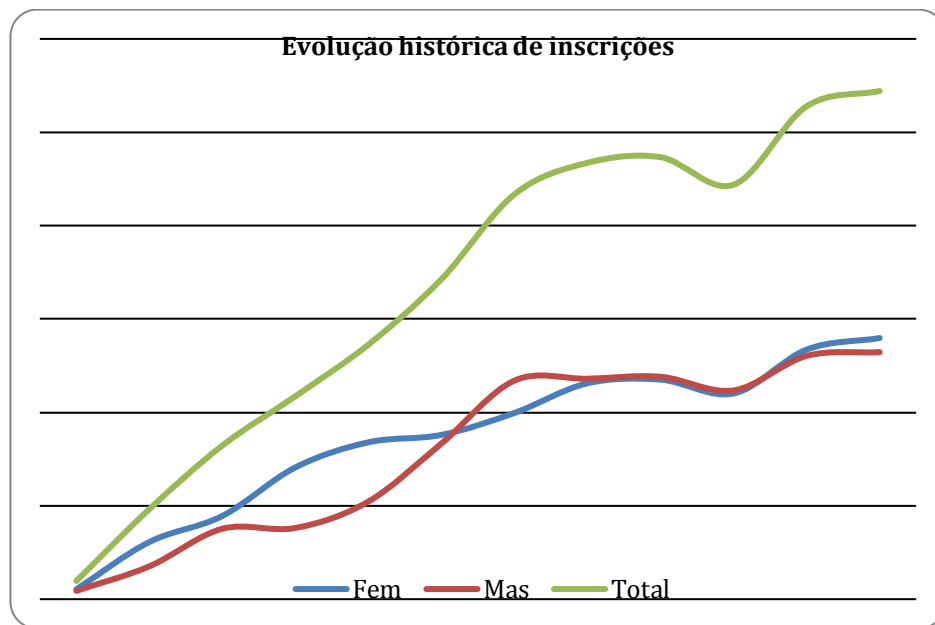


Diagrama: Evolução histórica de Inscrições

Fonte: UMA (2019)

ANEXO - 05

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1- John Benjamin Wesley	1
Figura 2- Martinho Lutero	3
Figura 3- Reino Unido 2016	7
Figura 4- JW- Clube Santo	10
Figura 5- Os Metodistas/Meditação	11
Figura 6: J. Wesley em Praça Pública	12
Figura 7- Tráfico de Escravos	18
Figura 8 - Kingswood School	42
Figura 9- Crianças em ação.	43
Figura 10- Caravana de exploradores	87
Figura 11- Expedição Missionária	88
Figura 12- Angolanos educado na Missão Quessua	99
Figura 13- Artes e Ofícios	108
Figura 14- Crianças ao cuidado dos Missionários	109
Figura 15- Edifício de dupla função; Igreja/Escola	110
Figura 16- Interação racial Missionária	112
Figura 17- Contacto Missionário com as populações nas aldeias	113
Figura 18- O despertar do Ler e Escrever	114
Figura 19- Francisca G. da Silva, esposa de Domingos A. da Silva. Ela foi uma professora Metodista nomeada para Samba Lucala em 1926.	115
Figura 20- Família Agostinho Pedro Neto	137
Figura 21- Membros da “Classe”- Igreja Central	141
Figura 22- Escola da Missão em Luanda	143
Figura 23- Alunos matriculados na Missão	143

Figura 24- Chegada do Metodismo no Kuanza Sul	148
Figura 25- Alunos da Missão de Mazozo, 1928	149
Figura 26- Nova Estação Missionária	150
Figura 27- Professoras e alunos na Missão Mazozo	151
Figura 28- Vista parcial da Missão de Kaxicane	152
Figura 29- Igreja/Escola de Calomboloca	153
Figura 30- Luanda, Família Robert Shields	154
Figura 31- Escola Kibala Ú e Igreja Central de Luanda	154
Figura 32- Residência Pastoral	156
Figura 33- Alunos a estudarem ao ar livre	157
Figura 34- Dr. António Agostinho Neto	158
Figura 35- Missão do Quiongua	160
Figura 36- Casal Júlio e Eva de Carvalho	160
Figura 37- 1º Direção Geral da Juventude Metodista Angolana	161
Figura 38- Herói Nacional	162
Figura 39- António Neto, Irene Neto, Maria da Silva (mãe) e Pedro Neto	166
Figura 40- Florinda Bessa e as Missionárias Americanas.	173
Figura 41- Escola da Missão de Luanda	174
Figura 42- Heroína Nacional	176
Figura 43- Újija, Loide Almeida, Ruth Neto.	177
Figura 44- Amílcar Cabral	185
Figura 45- Eduardo Mondlane	185
Figura 46- Ralph Edward Dodge	186
Figura 47- Comandante Hoji ia Henda	191
Figura 48- Recorte do Jornal DN	199
Figura 49- Líderes dos Movimentos de Libertação de África recebidos em audiência pelo Papa da Igreja Católica.	199

Figura 50- Juntos sim, mas não misturados.	200
Figura 51- Geração precursora da Independência.....	206
Figura 52- Crianças do POSOCA	225
Figura 53- Mulheres a caminho da Formação	226
Figura 54- Edifício da Universidade Metodista de Angola	228
Figura 55- Colégio do Quéssua – Malange	232
Figura 56- Retrato de John Wesley.	267
Figura 57- Rev. Robert Shields no pátio da Igreja Central.	268
Figura 58- Expedição Missionária.	268
Figura 59- Turma de Pastores na Conferência Anual.	268
Figura 60- Trabalho evangelístico entre os povos nativos nas Missões.....	269
Figura 61- Edifícios erguidos com dupla função: Igreja e Escola.....	269
Figura 62- Lugar na capital de Angola, aonde se realizou o primeiro Culto Metodista/ Luanda..	269
Figura 63- Missão de Pungo-a-Ndongu.	270
Figura 64/65- Esposa de missionário, buscando aproximação com mulher nativa./ Jovem a ler trechos do Evangelho em Quimbundo.	271
Figura 66- Rev. Herbert C. Withey na campa em que repousa os restos mortais de sua irmã.....	271
Figura 67- Libolo: Primeiro dia de aula 1928.	271
Figura 68- Libolo: Despertamento popular ao Evangelho.	272
Figura 69- Libolo: Nova estação missionária em Mbangu-a-Uanga.....	272
Figura 70- Escola de Calomboloca.	272
Figura 71- Alunos na Missão de Kaxikane.	273
Figura 72- Escola e Igreja Central de Luanda.	273
Figura 73- Agostinho Pedro Neto e Maria da Silva Neto, pais de António Agostinho Neto– 1º Presidente de Angola Independente.	273
Figura 74- Escola da Missão em Hombo Anjinje.	274
Figura 75- Alunas na Escola de Kaxicane (destaque para a 4º aluna da esquerda para a direita:	

Mãe do 1º Bispo metodista autóctone).	274
Figura 76- Escola de artes plásticas.	275
Figura 77- Residência Principal na Missão Metodista.	275
Figura 78- Nas escadarias da Escola da Missão.	275
Figura 79- Luanda: Miss Margaret Shields com seus alunos.	276
Figura 80- Luanda: Alunos na Escola da Missão.	276
Figura 81- Luanda: aula de costura na Escola da Missão.	276
Figura 82- Luanda: Canto Coral na Escola da Missão.	277
Figura 83- Aula de Educação Física na Escola da Missão.	277
Figura 84- Mente sã em corpo são – Ginástica.	277
Figura 85- Luanda - Aprendendo Agricultura na Escola da Missão.	278
Figura 86- Alunos na Missão do Quiongua.	278
Figura 87- Quiongua: A caminho da Escola.	278
Figura 88- Malange: Escola da Missão.	279
Figura 89- Malange: Grupo de alunos.	279
Figura 90- Primeiros alunos inscritos para o Exame de Língua portuguesa.	279
Figura 91- Escola da Missão de Samba Lucala: 1928.	280
Figura 92- Alunos da Escola da Missão em Hombo-a-Njinji, 1927. Em 1926, os professores Metodistas nomeados para Hombo, são Adao G. Domingos, Marcela Domingos, e Gaspar d'Almeida.	280

*****//*****